

ANA CLAUDIA URBAN

**DIDÁTICA DA HISTÓRIA:
PERCURSOS DE UM CÓDIGO DISCIPLINAR NO BRASIL E NA ESPANHA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

CURITIBA

2009



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Tese de **ANA CLAUDIA URBAN** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas: DR^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, DR^a TERESA JUSSARA LUPORINI, DR^a MARLENE ROSA CAINELLI, DR^a MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA e DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **“DIDÁTICA DA HISTÓRIA: PERCURSOS DE UM CÓDIGO DISCIPLINAR NO BRASIL E NA ESPANHA”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovada
DR ^a TERESA JUSSARA LUPORINI		Aprovada
DR ^a MARLENE ROSA CAINELLI		Aprovada
DR ^a MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA		Aprovada
DR ^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada

Curitiba, 25 de março de 2009.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Encantamento

Compreendi a minha vida e vivo a minha vida. Não vivi a vida dos outros. Estudei o que amei. Pesquisei e discuti sobre assuntos que queria escrever. [...] O segredo da vida está no entendimento. Se você não entende a vida torna-se desajustado.

[...]

*Fui só professor na vida... Casei com a moça que queria
e fui o que quis ser,
um professor... (Câmara Cascudo)*

Quando li estas frases, num museu em Natal,
fiquei pensando no “encantamento” dessas palavras.

Não sei qual foi a ideia do autor,
mas para mim ficou algo muito simples e muito profundo,
que se traduz na realização que se tem na vida,
pelo “encantamento” presente no que fazemos.

Hoje agradeço por ser professora e sei que, por causa dessa escolha,
é que o presente trabalho tornou-se possível.

No entanto, não foi uma construção solitária, pelo contrário,
foi permeada por muitas vozes, por muitas mãos,
por gestos de pessoas que encontrei
e que foram fundamentais,

justamente, por também acreditarem e demonstrarem
que existe um “encantamento” na vida.

Nominá-las? Tarefa difícil, pois correria o risco de esquecer alguém,
mas de todas guardo belas lembranças,
não somente daquelas que há tempo não vejo,
mas de todas que, de alguma forma
continuam acreditando num “encantamento”.

A todas dedico este trabalho!!

Março de 2009.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Alfredo (*in memorian*) e Teresa, pelo exemplo de dignidade e de luta. Por serem os maiores incentivadores de tudo que busco na vida.

À professora Maria Auxiliadora Schmidt agradeço pela orientação científica, pela competência com que tratou a construção da investigação e, como não podia deixar de mencionar, pela paciência na leitura deste trabalho.

Às professoras Marlene Cainelli, Margarida Maria Dias Oliveira, Tânia Braga Garcia e Teresa Jussara Luporini pela disposição em colaborar com esta pesquisa. Muito obrigada!

Durante o período de estudos em Barcelona encontrei pessoas que foram importantes: Professor Joaquim Prats, agradeço a orientação recebida e também pela amabilidade com que disponibilizou trabalhos e materiais, que muito contribuíram nesta pesquisa. Professor Miquel Albert, agradeço a oportunidade de ter acompanhado suas aulas e a disponibilidade em discutir aspectos sobre a formação de professores.

Aos acadêmicos e professores que integraram o campo desta pesquisa, pela confiança e disponibilidade em responder aos questionários.

Mariléia Filipkowski e Marisa Ribeiro, a vocês meu agradecimento pelo constante incentivo, mas, sobretudo, pela amizade. Vocês são especiais!

À Vaneska M. Pegoraro, agradeço as palavras de incentivo, a disponibilidade sempre em ajudar, mas principalmente por sempre demonstrar e acreditar que “*dias melhores virão...*”.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, agradeço a contribuição dada a esta pesquisa, por meio de leituras e reflexões.

Ao CNPq, pela concessão da “bolsa-sanduíche”, que proporcionou um aprofundamento na temática desta pesquisa.

Agradeço às pessoas que acreditaram na possibilidade de realização deste trabalho, incentivando-me com palavras e atitudes.

RESUMO

A presente pesquisa considera a existência de um código disciplinar da Didática da História que foi constituído historicamente, agregou idéias sobre o que é ensinar e aprender sugeriu regras e identificou conteúdos voltados à formação do professor. A intenção da investigação foi identificar a natureza do código disciplinar da Didática da História presente em manuais e legislação voltados à formação de professores, como também na percepção de professores e alunos envolvidos em discussões sobre o ensino e aprendizagem em História em realidades diferentes. No primeiro momento da pesquisa foram apontadas reflexões que argumentam em direção da constituição do código disciplinar da Didática da História, sendo a mesma analisada nos cursos e manuais voltados à formação de professores e na legislação concernente a este campo. Na sequência foram apontadas reflexões sobre a aprendizagem em História, sendo essas reflexões mapeadas sob a perspectiva da transposição Didática e também a partir das discussões em torno da Cognição Histórica advindas de um campo de investigação chamado de Educação Histórica. No terceiro momento foi realizado um estudo a partir de manuais de formação de professores produzidos no Brasil e na Espanha e um estudo documental a partir das análises de ementas e programas de disciplinas do Curso de Licenciatura em História de seis Universidades Públicas do Paraná, como também de um curso de formação de professores da Universidade de Barcelona. E no último capítulo foi analisada a forma pela qual diferentes sujeitos pensam a Didática da História. A partir das contribuições teóricas e da análise derivada da pesquisa empírica intencionou-se inferir sobre a forma pela qual a Didática da História está presente tanto nos cursos de formação de professores, como em situações que envolvam a forma pela qual professores e alunos pensam o ensino e a aprendizagem em História.

Palavras-chaves: Didática da História – Educação Histórica – Ensino de História.

ABSTRACT

This research takes into consideration the existence of a disciplinary code in the Didactic of History which was historically constituted, it assembled ideas about what teaching and learning are, it suggested rules and identified contents for the teacher formation. The intention of the survey was to identify the nature of the disciplinary code of the Didactic of History present in manuals and the legislation related to the teacher formation, as well as teachers and students involved in discussions about the teaching and the learning of History in different realities. In the first moment of the research, reflections which take the direction of the constitution of the disciplinary code of the Didactic of History were made, it was analyzed in courses and manuals related to teacher formation and in the legislation related to this field. After that, reflections about the learning of History were made; they were mapped under the perspective of Didactic transposition and also from discussions about Historical Cognition based in a field of investigation called Historical Education. In the third moment, a study from manuals of teacher formation produced in Brazil and Spain was made, and also a documental study from the analysis of amendments and discipline programs of the History graduation course of six public universities of Parana, and a course of teachers' formation of Barcelona University. In the last chapter, the way in which different subjects think the Didactic of History was analyzed. From the theoretical contributions and the analysis derived from the empirical research, the intention was to find out about the way the Didactic of History is present in the courses of teacher formation and in situations that involve the way in which teachers and students think about the teaching and learning in History.

KEY-WORDS: History Didactic – Historical Education – History Teaching

LISTA DE SIGLAS

ANPUH - Associação Nacional dos Professores Universitários de História
 CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
 CAP – Certificado de Aptidão Pedagógica
 CEIPS – Centro de Ensino Infantil, Primária e Secundária.
 CES – Câmara de Ensino Superior
 CNE – Conselho Nacional de Ensino
 DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
 DHIGECS – Didática da História, Geografia e Ciências Sociais da Universidade de Barcelona.
 ESO – Ensino Secundaria Obrigatória.
 FFP – Faculdade de Formação de Professores
 FP – Formação Profissional.
 GP – Grupo de pesquisa
 ICE – Instituto de Ciências da Educação
 IES – Instituto de Ensino Secundária
 INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
 LOE – Lei de Ordenação Educacional
 LOGSE – Lei de Ordenação do Sistema Educativo (publicada em 1990)
 MEC – Ministério da educação
 PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
 SESu - Secretaria de Educação Superior
 UB – Universidade de Barcelona
 UEL – Universidade Estadual de Londrina.
 UEM – Universidade Estadual de Maringá.
 UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 UFPR – Universidade Federal do Paraná
 UNESCO- Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
 UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste.
 UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
 USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE SIGLAS	viii
SUMÁRIO	ix
INTRODUÇÃO	11
1. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	11
2. A PESQUISA	12
CAPÍTULO 1 - A CONSTITUIÇÃO DE UM CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA	24
1.1. REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE CÓDIGO DISCIPLINAR	27
2. A CONSTRUÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL	32
2.1. O CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS DESTINADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	32
2.2. A PRESENÇA DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NAS PROPOSTAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	51
2.2.1. O código disciplinar da Didática da História na legislação para cursos de formação de professores	52
CAPÍTULO 2 - A NATUREZA DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: OS CAMINHOS POSSÍVEIS	62
2.1. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	66
2.2. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA...	72
CAPÍTULO 3 - A PRESENÇA DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM MANUAIS E NAS PROPOSTAS PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NA ESPANHA	91
3.1. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS DO BRASIL E DA ESPANHA: UMA ANÁLISE CONTEMPORÂNEA	92
3.1.1. No Brasil	92
3.1.2. Na Espanha	100
3.2. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM FONTES DOCUMENTAIS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EMENTAS E PROGRAMAS	111

3.2.1. No Brasil	111
3.2.2. Na Espanha	117
CAPÍTULO 4 - A FORMA PELA QUAL ALUNOS ACADÊMICOS PENSAM A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: LIMITES E POSSIBILIDADES	131
4.1. O ESTUDO PILOTO	132
4.2. ELEMENTOS DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE ALUNOS ACADÊMICOS BRASILEIROS	137
4.3. ELEMENTOS DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE ALUNOS ACADÊMICOS DA ESPANHA	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICE	181
ANEXOS	209

INTRODUÇÃO

A INVESTIGAÇÃO SOBRE A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: CONTEXTUALIZAÇÕES

1. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A pesquisa de doutoramento é fruto de uma trajetória construída dentro do Magistério, com base na experiência como professora das séries iniciais, professora de História das séries finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e também do Ensino Superior, particularmente, na disciplina Metodologia do Ensino de História.

Paralelamente à experiência como professora, a partir de 1995, integrou-se à equipe de Coordenação de Área da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (PR), como coordenadora da área de História. A experiência de trabalho nessa equipe foi marcada por um debate que ocorria, nesse período, em torno das reformulações curriculares. Naquele momento, destacavam-se as discussões sobre a aprendizagem do aluno, a construção do conhecimento, a avaliação, o currículo e a prática do professor de História.

O início da década de 90, do século XX, foi bastante peculiar para a educação na cidade de Ponta Grossa. Vivia-se o momento das reformulações curriculares, sob a influência do Currículo Básico para as escolas públicas do Estado do Paraná, editado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). Neste contexto, a equipe da Secretaria Municipal de Educação do município preocupava-se com a implementação de um currículo próprio para as escolas do sistema municipal de ensino. Simultaneamente, estava sendo realizada a implantação de um projeto-piloto chamado “Projeto Realidade”¹ – que acabou por

¹ O Projeto Realidade tinha como objetivo desenvolver uma prática educativa em que o aluno fosse sujeito de sua aprendizagem; conduzir o aluno à construção do seu saber, resultando daí o conhecimento elaborado professor/aluno; oportunizar momentos de conversação/discussão dando condições ao aluno de desenvolver a interpretação e o senso crítico; priorizar a capacitação do professor para o desenvolvimento do projeto.

Esse projeto foi desenvolvido na Rede Municipal de Ponta Grossa, a partir de 1987. No início, envolvia algumas classes de pré-escola e, depois, de forma gradativa, turmas da quarta série. Quando o ciclo previsto no projeto se completou (pré-escola à 4.^a série), a equipe coordenadora o considerou finalizado, e o projeto e sua proposta pedagógica passaram a ser a linha de trabalho da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, no início da década de 90.

desencadear modificações em toda a organização curricular das escolas do município.

A experiência vivenciada como integrante desse grupo influenciou na busca por novos conhecimentos, concretizada, naquele momento, pela participação em um Curso de Especialização, quando foi realizada uma investigação² sobre o currículo de História da rede municipal de educação de Ponta Grossa.

Baseada nessas e em outras reflexões, foi construída a problematização da pesquisa que norteou a Dissertação de Mestrado, concluída em 2002, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A investigação desenvolvida durante o curso de Mestrado em Educação versou sobre o ensino de História, com especial ênfase nas séries iniciais. Além de refletir sobre a concepção de História e a fundamentação teórica e metodológica que norteava o currículo da rede municipal de ensino de Ponta Grossa, a pesquisa contou com a investigação em um grupo de estudo com professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental³. Dessa forma, na Dissertação de Mestrado foi analisada a formação continuada do professor, do primeiro segmento do ensino fundamental, tendo como referência o ensino de História e o currículo da rede municipal de ensino de Ponta Grossa.

Durante e após essa experiência, buscou-se ampliar as reflexões sobre o ensino de História, tanto em relação à vida acadêmica como à atuação profissional, razão pela qual foi proposta esta pesquisa de Doutorado.

Assim, a investigação apresentada, ao ingressar no programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR - Linha Cultura, Escola e Ensino, foi fruto de reflexões que resultaram da trajetória acadêmica e profissional.

2. A PESQUISA

A realização de uma pesquisa científica exige como ponto de partida uma definição do campo que se deseja investigar. Possivelmente, é uma das tarefas mais

² Esta investigação foi publicada em:

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa. (Org.) **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 412-419.

³ Trabalho publicado no VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. A História da Escola Pública no Brasil, com o título "Formação docente e proposta curricular: as possibilidades para o ensino de História nas séries iniciais". Aracaju, 10 a 14 de novembro de 2003.

exigentes, pois envolve escolhas em relação ao percurso teórico e metodológico que nortearão a investigação.

Levando em conta o percurso realizado, a presente pesquisa foi localizada no campo da Didática da História, âmbito de investigação em crescimento, que se encontra em um processo de solidificação enquanto campo de investigação.

Prats, investigador espanhol, assinala que tal situação se deve:

[...] la falta de un acuerdo sobre cuales son los núcleos **conceptuales** sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar. Pero a ello debe añadirse el poco desarrollo de **los métodos y técnicas de investigación**, adaptadas e generadas desde la propia área, la relativa colonización metodológica de otras Ciencias Sociales, la poca importancia que, hasta el presente, se le ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar, y, por ultimo, la fuerte impregnación de ideologías que pervierten, en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio. (PRATS, 1997, p.13 – grifo nosso).

Dessa forma, aponta o autor, as investigações envolvendo a Didática da História necessitam de um rigor em relação aos métodos e técnicas de investigação, aos conceitos que perpassam esse campo, à epistemologia que sustenta as discussões e também à influência de outras áreas. Segundo sua perspectiva, esses elementos muitas vezes dão uma conotação diferente, ou seja, não colaboram no sentido de localizar temas de estudo nesse campo de investigação.

A estas preocupações somam-se as de Pagès (2004), em seu artigo *“Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia”*. Este autor afirma que a Didática da História pretende ser um ponto de referência, no qual professores e investigadores possam ancorar suas reflexões em relação ao ensino e à aprendizagem em História e, desta forma, agregar argumentos, ultrapassando a marca do conteudismo, muitas vezes matizado por uma racionalidade exclusivamente linear.

La Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprende Historia y Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza (PAGÈS, 2004, p.157).

O autor assegura que a Didática da História deve ocupar-se do profissional que atua na educação básica, o qual, por meio de sua prática, pode revelar a forma de compreender a História, a concepção acerca da História e a forma de se relacionar com o próprio conhecimento histórico.

Prats (2002) acrescenta:

Como todas as áreas dedicadas a la didáctica de las distintas materias curriculares, la de Ciencias Sociales inicia su andadura en la segunda mitad de la década de 1980, partiendo de los grupos de profesores que provenían, casi en su totalidad, de las Escuelas de Formación de Profesorado de EGB. Ese profesorado impartía los contenidos de geografía e historia que se consideraban necesarios para la formación de los futuros maestros, junto con la didáctica de las materias. Lo más habitual era que las asignaturas se titulasen con denominaciones como, por ejemplo, "Historia y su didáctica". Cada profesor determinaba que peso debía tener cada uno de los aspectos: la historia, por un lado, y la didáctica, por otro. (PRATS, 2002⁴)

Nessas contribuições encontram-se indícios do estágio em que estão as discussões em torno das Didáticas Específicas, como também as pesquisas e trabalhos nessa direção.

No Brasil, percebe-se a existência de pesquisas e investigações voltadas para essa área, não com essa denominação "didática específica", mas tendo como referência, além dos conhecimentos pautados na Didática ou na Psicologia, a própria ciência História.

Por isso, ao realizar a investigação sobre a Didática da História, muitas indagações surgiram conforme a amplitude das discussões, e também em virtude da carência em torno de definições envolvendo esse campo de investigação.

Na pesquisa de doutorado, a perspectiva de análise voltou-se para a recuperação de elementos que podem ser constitutivos do código disciplinar da Didática da História, por meio de investigação em documentos e nos sujeitos que, de alguma forma, se relacionam com esse campo. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, feita com base em fontes brasileiras e espanholas.

Os sujeitos desta investigação foram:

⁴ Texto disponível em: <http://www.ub.es/histodidactica/Epistemolog%EDa/estado_cuestion.htm>. Acesso em: 15 jan. 2009.

No Brasil – no estudo piloto – acadêmicos e professores com tempos distintos de atuação no Magistério. Estudo principal: Alunos acadêmicos de um curso de Licenciatura em História.

Na Espanha: Alunos de um curso de formação de professores da Universidade de Barcelona.

A opção pela realização da pesquisa em alunos acadêmicos, em processo de formação, foi por se entender que, mesmo estando na condição de “estudante”, eles fazem experiências em sala de aula e vislumbram a possibilidade de atuarem como professores. Nesse sentido concorda-se com Monteiro, quando este afirma que:

A formação inicial é, também, momento especialmente importante e rico porque o aluno-mestre vive a experiência como um ‘ritual de passagem’ onde ele, o professor em formação, é ainda aluno e, portanto, tem a sensibilidade aguçada para perceber as repercussões da ação educacional com os olhos de quem ainda se sente como tal (1999, p. 132).

Além dos sujeitos envolvidos, para a realização da investigação fez-se uso de fontes documentais brasileiras e espanholas, como:

- Legislação e relatório referentes ao curso de formação de professores;
- Ementas e programas dos cursos de formação de professores;
- Manuais voltados à formação de professores.

No decorrer do curso de Doutorado, por meio de uma Bolsa-sanduiche (CNPq), foram realizados estudos na Universidade de Barcelona (Espanha), junto a um grupo de pesquisa sobre Didática da História, da Geografia e de outras Ciências Sociais (DHIGESC).

As pesquisas feitas por esse grupo contribuíram para o diálogo e reflexões das análises realizadas no campo da Didática da História. Favoreceram também a investigação empírica sobre a forma pela qual os alunos, em processo de formação, percebem a relação ensino/aprendizagem em História, no Brasil e na Espanha.

Na perspectiva de construção da pesquisa qualitativa, as discussões sistematizadas por Lessard-Hébert; Goyette; Boutin (2005) visavam ultrapassar o

embate entre qualitativo e quantitativo, propondo um modelo de análise das investigações, nas Ciências Humanas, que leva em conta a interação entre o que chamam de polos epistemológico, teórico, morfológico e técnico. Segundo os autores, o polo epistemológico é onde se dá a delimitação da problemática de investigação e assegura a construção do objeto. Os polos teórico e morfológico correspondem a instância metodológica, em que são definidos tanto os conceitos e as orientações quanto a interpretação dos fatos. “Pode preparar e orientar a recolha dos dados [...] pertinentes numa problemática, ao suscitar questões mais específicas, [...] e ao delimitar conceitos [...]” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 21) assumindo a função de análise por meio de uma interpretação dos dados. O polo técnico estabelece a relação entre a construção do objeto e o mundo, ou seja, as informações recolhidas são convertidas em dados pertinentes face à problemática da investigação.

Com tais elementos e assumindo a perspectiva teórico-metodológica de um estudo de natureza qualitativa (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005), a investigação foi estruturada na direção de buscar respostas para questões que envolvem diretamente a formação de professores de História.

Assim, a Didática da História, o objeto de investigação da presente pesquisa foi assumido com base no conceito de código disciplinar, de Fernández Cuesta (1998), e da comprovação da existência de um código disciplinar da Didática da História, em manuais brasileiros, após pesquisas realizadas por Schmidt (2004, 2006, 2008).

Tendo assumido a constituição da Didática da História, na perspectiva do conceito de código disciplinar, a presente investigação também foi estruturada com a intenção de perceber quais os elementos desse código estariam presentes em várias instâncias. Seja em documentos relacionados à formação de professores ou nas ideias dos alunos. Para a análise desses elementos e com o intuito de indicar a natureza desse código disciplinar foram tomados os referenciais da transposição didática (CHEVALLARD, 2005) e da educação histórica (RÜSEN, 2001, 2006).

Esses referenciais orientaram a relação com os documentos e com os dados de investigação. Ademais, buscou-se nesses referenciais teóricos subsídios para se tecer inferências acerca da natureza do código disciplinar, já que, em sua abordagem, Fernández Cuesta não inclui reflexões sobre a natureza do código disciplinar da História. Neste sentido, a opção teórica ancorou-se nas duas

abordagens citadas. Assume-se também o pressuposto de defesa da pesquisa empírica, aliada a uma realidade situada ou contextualizada, pautada também numa determinada teoria, o que possibilitou fazer inferências sem incorrer em riscos de conclusões incompatíveis ou desvinculadas do campo em que se insere o objeto da pesquisa.

Mesmo que o campo empírico tenha envolvido lugares e realidades distintas, não se constituiu intenção estabelecer comparações. Buscou-se problematizar a formação do professor de História, questionando-se a forma como são encaminhadas as reflexões acerca da Didática da História. Tomou-se a formação de professores, os manuais e legislações, mais a experiência de alunos acadêmicos, com a intenção de estabelecer um diálogo em que alunos em processo de formação construíram a sua forma de pensar a Didática da História.

Nos cursos de Licenciatura em História, as preocupações sobre o ensino e a aprendizagem dessa disciplina estão localizadas, de forma geral, nas chamadas disciplinas voltadas à prática de ensino, metodologia e prática, estágio supervisionado e outras. Para a presente pesquisa, as disciplinas foram tomadas, não a partir de sua nomenclatura, mas tendo em vista a possibilidade de análise sobre o seu código disciplinar.

O texto “A História na Reflexão Didática”, publicado por Bergmann (1990), foi uma das referências teóricas para as análises e investigações. As reflexões do autor sugerem que o código disciplinar da Didática da História pode ser analisado com base em seu significado para a própria História e também como uma disciplina preocupada com a normatização do ensino.

Outros referenciais teóricos foram substanciais para este trabalho. Sobre a forma de compreender a constituição do código disciplinar da Didática da História, foram significativas as reflexões de Fernández Cuesta (1998), bem como os trabalhos de Schmidt (2004, 2006), com pesquisas sobre a constituição do código disciplinar da Didática da História no Brasil, com suporte na investigação dos manuais de Didática da História produzidos por professores brasileiros. O referencial para a análise da natureza do código disciplinar, da Didática da História, foi apreendido a partir de Chevallard (2005) sobre o conceito de transposição didática, além das discussões de Rüsen (2001) sobre a função didática da História e a forma de pensar historicamente. O pensamento deste autor é referência para a Didática da História ser apreendida na perspectiva da Educação Histórica, como atestam as

contribuições de Barca (2000) e Lee (2001) sobre a natureza do conhecimento histórico e o desenvolvimento do pensamento histórico em crianças e jovens. Também os estudos de Prats (2001) foram importantes, particularmente quando sistematiza linhas de investigação para o campo da Didática da História.

Tendo principalmente estes autores como referência, foi realizado um estudo documental sobre a Didática da História, com base na análise de propostas para os cursos de formação de professores e nos manuais voltados à formação de professores. Esse estudo remeteu à realização de uma investigação envolvendo sujeitos que estão em relação direta com as disciplinas necessárias ao ensino de História, ou seja, os alunos acadêmicos do curso de História.

Compreende-se a Didática da História como elemento pertencente ao campo denominado de disciplinas escolares, todos esses desdobramentos, por sua vez, pertencem à grande área das Ciências Humanas.

O grupo de pesquisa do Departamento de Didática das Ciências Sociais da Universidade de Barcelona contribuiu, entre outros aspectos, no sentido de estabelecer um guia, ou seja, balizar o trabalho em uma das linhas de investigação propostas por Prats (2003).

Na perspectiva sistematizada por Prats (2003), a Didática da História foi assumida como objeto em relação aos estudos sobre a formação do professor. A linha de investigação escolhida foi o estudo sobre o código disciplinar da Didática da História e teve como intenção primordial analisar os elementos desse código, por meio dos “textos visíveis” e dos “textos invisíveis” relacionados à formação de professores de História.

Delimitou-se como problema inicial para a orientação da presente pesquisa:

- Como se constitui o código disciplinar da Didática da História para a formação de professores?

Como desdobramento desse problema surgiram as seguintes questões:

- Qual é a natureza do código disciplinar da Didática da História presente nos cursos de formação de professores?

- Como se manifestam os elementos do código disciplinar da Didática da História nos “textos visíveis e invisíveis” relacionados à formação do professor de História?

Apontar o problema de investigação não é algo simples, na verdade é fruto de uma caminhada, ora apresentando-se muito claro e circunscrito, outras vezes parecendo confuso. Assim optou-se também por elucidar aspectos que, de certa forma, estão subjacentes às indagações da investigação, ou seja, delimitar o problema não é um exercício dado. Nas entrelinhas existe um histórico de idas e vindas que podem ajudar a compreender a estruturação do trabalho.

A questão que norteou a investigação buscou pesquisar:

- **Como se constituiu o código disciplinar da Didática da História para a formação de professores?**

Para sustentar a pesquisa que assumiu a Didática da História como objeto, tomou-se como referência o conceito de código disciplinar elaborado por Fernández Cuesta (1998). Após pesquisas realizadas na Espanha, o autor comprovou a existência de uma forma de pensar a História, elaborando assim o conceito de código disciplinar. No entanto, este investigador privilegiou a análise da construção da História como disciplina escolar, não se detendo em investigar como se constituiu e qual o código disciplinar de uma disciplina destinada a “ensinar a ensinar a História”.

- **Qual a natureza do código disciplinar da Didática da História?**

Partindo do pressuposto da existência de um código disciplinar da Didática da História, o mesmo passa a ser pensado do ponto de vista epistemológico. Com as contribuições de autores como Chevallard (2005) sobre a transposição didática e de Rüsen (2001, 2006) sobre a função didática da História, na perspectiva da Educação Histórica, a intenção foi elucidar aspectos relacionados aos sentidos e significados da Didática da História para a formação de professores.

- **Como se manifestam os elementos do código disciplinar da Didática da História nos “textos visíveis e invisíveis”?**

A investigação que levou em conta a existência de elementos do código disciplinar da História ocorreu por meio da análise de ementários, programas e legislação voltados aos cursos de Licenciatura em História. Privilegiaram-se também alguns manuais voltados à formação do professor, publicados em período mais recente. Esses foram considerados os “textos visíveis”, na esteira do pensamento de Fernández Cuesta (1998). Os elementos do código disciplinar foram investigados também por meio das ideias dos sujeitos envolvidos no processo de formação: acadêmicos e professores, considerados como “textos invisíveis”.

Após a análise desses programas e manuais, foi investigada a forma de alunos, em processo de formação, pensarem a Didática da História, que aqui são nominados de “aqueles que aprendem a Didática da História”.

Apresentados os referenciais e as questões de investigação, seguem os objetivos delineados. Os objetivos gerais deram lugar à formulação de objetivos específicos, os quais se constituíram em respostas às necessidades operacionais da investigação. Nesse sentido, para cada objetivo geral, foram desdobrados alguns objetivos específicos, de acordo com a própria necessidade da pesquisa. São eles:

1. Refletir sobre os elementos do código disciplinar da Didática da História, enquanto uma Didática Específica.

- 1.1. Investigar junto a pesquisas e/ou publicações a forma como a Didática da História esteve presente na formação inicial de professores;
- 1.2. Analisar como os elementos do código disciplinar da Didática da História estão presentes em manuais e/ou documentos e também na forma de pensar de alunos investigados.

2. Investigar os fundamentos do código disciplinar da Didática da História em “textos visíveis e invisíveis” relacionados ao ensino de História.

- 2.1. Descrever como estão registrados os princípios de ensino e aprendizagem nos programas voltados à formação de professores de História;

- 2.2. Descrever os conhecimentos e pensamentos que manifestam possuir os alunos de História, da amostra da investigação, em relação ao ensino e à aprendizagem dessa disciplina, com base nos instrumentos utilizados;
 - 2.3. Estabelecer aproximações sobre a forma de pensar a Didática da História entre sujeitos do Brasil e da Espanha, baseadas nos instrumentos aplicados.
3. **Contribuir para a construção de um referencial que caracterize a Didática da História, referenciada como uma Didática Específica.**
- 3.1. Apresentar as contribuições de diferentes campos teóricos para se compreender a natureza do código disciplinar da Didática da História.
 - 3.2. Refletir sobre a importância que tem os resultados dessa investigação para a construção de uma forma de pensar o ensino e aprendizagem em História, que tenha entre seus referenciais epistemológicos a Educação Histórica.
 - 3.3. Apresentar as implicações possíveis desta tese para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da investigação científica da Didática da História.

É oportuno afirmar que a investigação buscou centrar-se em linhas de pesquisas já traçadas por outros investigadores, no caso específico, a Didática da História e a Educação Histórica, resguardando procedimentos com o devido rigor metodológico e científico.

Posto um pouco da arquitetura da investigação foram sistematizados os registros do percurso da seguinte forma:

No Capítulo 1 – “A constituição de um código disciplinar da Didática da História” procurou-se apontar algumas reflexões sobre a constituição do código disciplinar da Didática da História, com base na análise de programas dos cursos de formação de professores, de manuais voltados à formação de professores e na legislação concernente a este campo. As discussões apresentadas têm, entre outros referenciais, as contribuições de Fernández Cuesta (1998).

No Capítulo 2 – “A natureza do código disciplinar da Didática da História: os caminhos possíveis” foram apontadas reflexões sobre o ensino e aprendizagem em História, sendo estas mapeadas pelas contribuições de Chevallard (2005) sobre a Transposição Didática, e também sobre as discussões em torno da Cognição Histórica, advindas de um campo de investigação chamado Educação Histórica (Rüsen, 2001).

As reflexões sobre a Educação Histórica vêm, nos últimos tempos, contribuindo para o entendimento da própria construção do conhecimento histórico escolar. Entre elas destacam-se as pesquisas que vêm sendo realizadas a respeito da Cognição Histórica no Reino Unido, na América do Norte e, ultimamente, em outros países da Europa, nomeadamente a Espanha e Portugal.

Tais pesquisas evidenciam, entre seus pressupostos teóricos, a compreensão da natureza do conhecimento histórico e do desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e adolescentes.

Entre os vários investigadores que estão contribuindo para essa pesquisa, destacam-se, na Inglaterra, as pesquisas de Peter Lee e Rosalyn Ashby; em Portugal as investigações de Isabel Barca, pesquisas estas ancoradas nas reflexões voltadas à formação da consciência histórica, contribuições advindas do filósofo alemão Jörn Rüsen.

Capítulo 3 - “A presença do código disciplinar da Didática da História em manuais e propostas para os cursos de formação de professores no Brasil e na Espanha”. Neste capítulo, foi apresentada a realização do estudo feito nos manuais de formação de professores, produzidos no Brasil e na Espanha. Também foi apresentado um estudo documental baseado nas análises de ementas e programas de disciplinas do Curso de Licenciatura em História, de seis Universidades Públicas do Paraná, e também de um curso de formação de professores da Universidade de Barcelona. Esse estudo proporcionou uma reflexão como as disciplinas, voltadas para o ensinar e aprender História, estão registradas nos respectivos cursos de formação e como sinalizam para elementos constitutivos do código disciplinar da Didática da História.

Capítulo 4 - “A forma pela qual alunos acadêmicos pensam a Didática da História: limites e possibilidades” – investiga e analisa os elementos do código disciplinar presentes nos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nos limites impostos pelo contexto do presente trabalho, a investigação teve o objetivo de contribuir para a elucidação de aspectos sobre o código disciplinar da Didática da História, na formação de professores. O pressuposto fundamental é a necessidade premente de se tomar a disciplina Didática da História como uma Didática específica, explicitando alguns elementos e princípios da natureza do seu código disciplinar.

CAPÍTULO 1

A CONSTITUIÇÃO DE UM CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Há um debate contemporâneo que envolve a epistemologia da Didática da História. O presente capítulo intenciona mostrar a existência desse debate, ou seja, como se constituiu uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História, dando origem e subsidiando a constituição de um código disciplinar específico.

Na área do ensino de História vários autores vêm sistematizando, nas últimas décadas, investigações e pesquisas que discutem a natureza do ensino e aprendizagem em História.

A existência de grupos de investigação, constituídos no Brasil e em outros países, evidencia esse debate. Para exemplificar tais proposições citam-se a existência, no Brasil, do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná; na Espanha, do Grupo de DIGHES – Didática da Geografia e da História e outras Ciências Sociais – da Universidade de Barcelona; em Portugal, das pesquisas sobre cognição e aprendizagem em História e Ciências Sociais e Consciência histórica: teoria e práticas do Departamento de Metodologias da Educação, do Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, em Braga. Esses são alguns dos grupos de pesquisa que, atualmente, vêm suscitando debates e investigações sobre o ensino de História, tomando como referência de investigação a epistemologia da História.

Além dos debates sistematizados pelos grupos de investigação, destaca-se também as produções da Universidade Autônoma de Barcelona, na Espanha, coordenadas por Pagès que, em suas investigações vem se preocupando com a formação de professores.

Segundo o investigador:

[...] preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en una aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir

en él conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico. (PAGÈS, 2004, p. 157)

Também as investigações realizadas por Mattozzi, da Universidade de Bolonha, na Itália, têm a Didática da História como alvo de pesquisas e publicações. A este respeito, Mattozzi afirma que

La Didáctica de la Historia estudia las operaciones que están en juego cuando se adquieren los conocimientos históricos y cuando se aprende a usarlos y a hacer investigaciones alrededor de las cuestiones que se le presentan a quién enseña métodos y conocimientos. Por eso, la didáctica de la historia se puede colocar al centro del cuadrilátero en cuyos vértices encontramos el saber histórico – el docente – el estudiante – los instrumentos, y dirige la atención a las preguntas fundamentales relativas a cada uno de los términos y a cada una de las relaciones que se pueden establecer entre ellos. (MATTOZZI, 1996, p. 1)

No Brasil, o ensino de História e a formação de professores vêm se constituindo como objeto de investigação de diversos grupos e investigadores. Destacou-se a publicação organizada por Zamboni e Fonseca intitulada “Espaços de formação do professor de História” (2008).

Afirmam Zamboni e Fonseca:

Nos últimos anos, estamos vivendo no Brasil um processo de revisão de críticas, de ampliação e reconhecimento de múltiplos lugares, tempos, processos, sujeitos, saberes e práticas formativas, modos de ensinar e aprender a ensinar, novas metodologias de formar-se, tornar-se professor de história. Nesse sentido, esta coletânea reúne textos, registros de experiências, pesquisas, reflexões sobre saberes e práticas formativas em distintos espaços e contextos internacionais e brasileiros, como os cursos superiores de história que formam professores para as últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio [...] (p. 8)

A tônica em torno do ensino de História, apesar da diversidade de pesquisas e investigações, foi conquistando espaço e, ao mesmo tempo, solidificando grupos de investigação que, indubitavelmente, continuam crescendo em meio ao mundo acadêmico.

Oliveira, em pesquisa realizada em 2003, dedica um capítulo da tese “Direito do Passado – uma discussão necessária à formação do professor” às discussões que envolvem a forma pela qual o ensino de História foi “conquistando” espaço como campo de pesquisa.

Destaca a investigadora:

Historicamente, as universidades no Brasil pouco se voltaram para a questão do ensino. Na pesquisa histórica e sobre ensino de História, não foi diferente. O ensino de História foi visto, até a década de 60, como área de formação, não como objeto de pesquisa.

[...]

Consequência natural desse distanciamento na formação inicial do professor, o ensino também não se configura como objeto de pesquisa nos programas de pós-graduação. Afinal, a Academia também tem seus temas e objetos de estudo considerados nobres. Um tema, cujo principal profissional é tão desvalorizado socialmente, não poderia ocupar espaços privilegiados nos projetos de pesquisa.

[...]

Foi, portanto, pós-década de 70, que as preocupações com a formação do professor, do ensino de história e seus correlatos, passam a fazer parte, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de História, em geral.

A ANPUH espelha o encaminhamento dado pela categoria. A partir de 1977, é posta a discussão e, nos dois Simpósios seguintes (1979 e 1981), consolidaram-se todas as ações necessárias para incluir no quadro de sócios da entidade professores dos outros níveis de ensino, além de professores universitários (OLIVEIRA, 2003, p. 38, 41 e 48).

A reflexão apresentada na pesquisa denota que a área de ensino de História foi se incorporando ao meio acadêmico, seja por meio dos cursos de formação de professores ou como objeto de pesquisa de instituições e, como consequência, reconhecida como uma discussão necessária, principalmente por estar estreitamente vinculada à formação inicial do professor.

O conjunto de pesquisas e publicações destes e de outros investigadores evidencia a existência de um debate sobre conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem em História. Tomando a ideia de que existe esse “conjunto de conhecimentos” é que elegeu-se a Didática da História como objeto de pesquisa.

Afirmou-se que há um corpo de conhecimentos voltados ao ensino e à aprendizagem em História e, além das pesquisas, tais conhecimentos são evidenciados por meio de manuais direcionados à formação de professores, além de publicações em congressos referentes a esta área. Esse conjunto de fontes permite que se assente a presente investigação em um campo de pesquisa que percebe o ensino de História como objeto. Porém dada a amplitude desta área, como em todo ato de pesquisa, fez-se opções e, para situar as discussões que se desejava realizar, tomou-se o conceito de código disciplinar elaborado por Fernández Cuesta

(1998) para analisar a constituição de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História, que se constitui como um código disciplinar.

Nesse sentido foram registradas reflexões sobre a constituição desse código disciplinar, procurando estabelecer um diálogo com a área do ensino de História.

1.1. REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE CÓDIGO DISCIPLINAR

Para empreender as reflexões propostas para este capítulo buscou-se, inicialmente, localizar a própria Didática da História na área do ensino de História, para que, na sequência, tomando o conceito de código disciplinar, fosse analisada a natureza do ensino e da aprendizagem em História, presente nos manuais voltados à formação de professores e nas propostas para os cursos de formação de professores.

A expressão “Didática da História” não é totalmente nova no Ensino de História, como também nas publicações e manuais voltados a esse ensino. Tanto nos cursos de formação de professores, como em publicações da área do Ensino de História encontrou-se nomenclaturas variadas em relação às disciplinas voltadas a esse ensino, como: Prática de Ensino, Metodologia do Ensino e Fundamentos Metodológicos do Ensino de História.

Evangelista e Triches no artigo *Ensino de História, Didática de História, Educação Histórica*: alguns dados de pesquisa, publicados em 2006, afirmam que a “[...] Didática da História apareceu timidamente em 2004”. (p.35).

Tal estudo faz um levantamento das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas e que têm como preocupação o ensino de História. As autoras não fazem uma análise dos trabalhos realizados, mas apontam como vêm se constituindo Grupos e Linhas de pesquisas nas instituições de Ensino do Brasil.

Afirmam as autoras:

[...] o presente estudo procurou colher informações no site do CNPq acerca da pesquisa, no país, em Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica. O predomínio entre 2000 e 2004 foi de Ensino de História, período em que o censo sobre os pesquisadores e as pesquisas está mais bem organizado. Entretanto, pesquisadores da área vêm registrando os verbetes Didática da História e Educação Histórica, tendência

mais recente. Em termos de GP⁵, na área Educação, Didática da História aparece em 2004 com um grupo apenas, localizado na UEPG⁶. Na área de História, o mesmo fenômeno ocorre, surgindo um GP na UFBA⁷. Ambas são instituições públicas e os líderes têm formação tanto na área de Educação quanto na de História. Isto é, todos são graduados em História, dois têm mestrado em Educação e um tem doutorado em Educação. Os outros dois têm doutorado em Sociologia e Cinema e Audiovisual (EVANGELISTA e TRICHES, 2006, p. 49).

Observou-se, no destaque dado pelas investigações realizadas por grupos de pesquisa sobre o Ensino de História e Didática da História que vêm se constituindo e que possuem líderes com formação distinta, seja na área da História ou em Educação, como fica evidenciado no quadro:

Instituição	Área	2004	Líder	Formação
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Educação	Grupo de Estudo em Didática da História	Luis Fernando Cerri	Gr: História Msc: Educação Dr: Educação
Universidade Federal da Bahia UFBA	História	Oficina Cinema-História	Jorge Luiz B. Nóvoa Cristiane Carvalho da Nova	Gr: História Msc. Ciências Sociais Dr: Sociologia Gr: História Msc: Educação Dr: Cinema e Audiovisual

Fonte: Evangelista e Trinchês, 2006, p. 50.

Assim, percebeu-se que a nomenclatura Didática da História aparece de forma recente, nos grupos de estudo e de pesquisa das Instituições de Ensino Superior, com especial destaque no interior dos Programas de Pós-Graduação.

Com base nesses indicativos, se a opção fosse analisar ou estudar aspectos de disciplinas, chamadas de “Didática da História”, haveria um universo bastante restrito, pois constatou-se, por meio de estudo documental,⁸ que, entre

⁵ Grupo de Pesquisa.

⁶ Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná – Brasil.

⁷ Universidade Federal da Bahia – Brasil.

⁸ A apresentação de dados e análise sobre o estudo documental está no Capítulo 3.

seis Universidades Públicas do Paraná, somente três possuem, em sua composição curricular, uma disciplina intitulada Didática da História. A Didática da História foi assumida nesta investigação com base em um corpo de conhecimentos, inseridos num campo de reflexões, o qual leva em conta a relação do ensino e da aprendizagem, tendo na História a ciência de referência principal.

Tendo como categoria de análise o conceito de código disciplinar, elaborado por Fernández Cuesta (1998), procurou-se fazer neste momento da pesquisa, uma reflexão tendo como referência alguns manuais e algumas propostas para os cursos de formação de professores, de acordo com o seguinte percurso: pesquisa e análise de manuais de formação de professores e propostas para os cursos de formação de professores, pois nestes dois itens encontram-se evidências de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História, o que para o citado autor são elementos constituintes do seu código disciplinar.

Na análise sistematizada por Fernández Cuesta (1998), compreendeu-se que a Didática da História possui um conjunto de conhecimentos que foram historicamente se constituindo e, ao mesmo tempo, delimitando o seu espaço sob influências de formas de pensar o ensino e a aprendizagem da História, em diferentes épocas.

Dessa forma, tomou-se o conceito de código disciplinar que é assim sistematizado por Fernández Cuesta:

[...] una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. Alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de su enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valiosos y legítimos. [...] el código disciplinar comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998, p. 8-9).

Nesta direção, a presente investigação considera a existência de um código disciplinar da Didática da História, ou seja, procura levar em conta que a Didática da História pode ser analisada sob duas formas:

Primeiro, como uma disciplina⁹ que agregou, no decorrer de sua existência, ideias sobre o ensinar e o aprender; propôs rotinas envolvendo a prática do professor; sugeriu regras e normas em favor de sua organicidade; identificou conteúdos voltados à formação do professor, ou seja, incorporou discursos, formas de pensar e de legitimar o que, em cada época, foi delineando-se como - “ensinar e aprender História”.

Muitos desses elementos podem ser percebidos por meio da legislação, dos documentos, dos currículos e dos manuais voltados à formação do professor, o que para Fernández Cuesta são os “textos visíveis”.

Uma segunda perspectiva possível de análise é pensar este mesmo “código disciplinar” da Didática da História, na prática do professor, ou seja, os textos invisíveis (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998).

Por meio da investigação sobre a origem da disciplina de História, na Espanha, o autor contribui com os estudos sobre as disciplinas escolares, pois elaborou uma categoria que chamou de código disciplinar e, para realizar o que chamou de “recopilação documental” sobre a disciplina História, fez uso de fontes distintas.

Sobre o uso dessas fontes, afirma o autor:

Una historia social de las disciplinas escolares requiere una diversificación de las fuentes de información y una manipulación especial de las mismas. A las fuentes habitualmente seleccionadas por la historia tradicional de la educación (los documentos jurídico-administrativos, tales como planes de estudio, y los libros de texto) hemos dado en llamarlos los “**textos visibles**” de la educación histórica, porque en ellos se transparenta un discurso patente que pretende definir y acotar la disciplina (FERNÁNDEZ CUESTA, 1997, p. 21 – grifo nosso).

Por “textos invisíveis” (Fernández Cuesta) entende-se os contextos escolares da prática de ensino. O autor afirma que, para chegar a uma reconstituição do código disciplinar, foi necessário recorrer a diversas fontes, como a fotografia, os espaços e as arquiteturas escolares, os regulamentos, os testemunhos orais, as entrevistas, entre outras.

A pesquisa revela um esforço de reconstruir o código disciplinar da História na Espanha:

⁹ Como uma disciplina que no decorrer da história do ensino de História teve diferentes nomenclaturas.

[...] nos hemos visto obligados a realizar un costoso esfuerzo de descubrimiento, recopilación y reconstrucción de un variado elenco de fuentes, de muy diversa procedencia, naturaleza y ubicación geográfica, imprescindibles para encajar las piezas de ese rompecabezas que es el *código disciplinar* de la Historia (FERNÁNDEZ CUESTA, 1997, p. 21).

Apoiado nas contribuições de Fernández Cuesta e com a intenção de compreender o código disciplinar da Didática da História é que tomou-se as discussões relacionadas à categoria sistematizada pelo autor e, como o autor em sua pesquisa utilizou-se de fontes, na presente investigação fez-se uso de manuais e das propostas voltadas à formação do professor, por entender que, essas fontes são reveladoras de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História.

Assim como Fernández Cuesta, entende-se que o “elenco de fontes” contribui no sentido, não somente de uma reconstrução, mas também propicia uma apreensão do que envolve o código disciplinar, de disciplinas voltadas ao ensino e a aprendizagem em História, sejam elas nominadas de Metodologia do Ensino da História, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado ou Didática da História. Ou seja, afirma-se que há em “fontes visíveis e invisíveis” um corpo de conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem em História, conhecimentos estes influenciados por contextos e sujeitos distintos, como também pela forma que a relação ensino/aprendizagem é assumida em determinados contextos.

Na esteira das contribuições de Fernández Cuesta tomou-se o conceito de código disciplinar para analisar as disciplinas voltadas ao ensino e à aprendizagem em História e inferiu-se que, historicamente, se constituiu um código disciplinar da Didática da História, que pode ser analisado por meio dos “textos visíveis”, ou seja, pelos manuais, pelos programas escolares e pela legislação pertinente. Também podem ser percebidas por meio dos “textos invisíveis”, que são justamente as práticas, as vivências do professor.

Para concretizar esse momento da investigação foram selecionados e analisados alguns manuais voltados ao ensino de História e também documentos relacionados aos cursos de formação de professores.

Foram selecionadas algumas obras voltadas à formação de professores, destacando alguns títulos, justamente com a intenção de destacar elementos do código disciplinas da Didática da História.

Entre os documentos voltados à formação de professores que foram analisados está o Parecer Nº. 292/1962. A escolha desse documento se deu pelo

fato de o mesmo ter sido o primeiro que institucionalizou, nos cursos de formação de professores, as disciplinas preocupadas com a formação pedagógica dos futuros professores.

O segundo documento é um relatório produzido em 1986 por meio da Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento Educacional, que constituiu um grupo de consultores, professores e representantes da ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) para diagnosticar e avaliar os cursos de História existentes do país.

E o terceiro documento analisado foi a atual Diretriz do Curso de História, editada em 2001. A escolha feita por ser um documento recente em relação à formação do professor de História.

Os documentos analisados são de diferentes contextos, no entanto denotam a existência de uma preocupação com o ensino e a aprendizagem nos cursos de formação de professores.

Desta forma, o código disciplinar da Didática da História foi apreendido sob duas formas, a saber: com base nos textos visíveis que são os manuais e a legislação. Em outro momento da pesquisa, por meio dos textos invisíveis¹⁰ – que é a forma pela qual professores e investigadores compreendem uma disciplina voltada ao ensino e à aprendizagem em História, que também será objeto de análise em um capítulo deste trabalho.

2. A CONSTRUÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL

2.1. O CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS DESTINADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um levantamento sobre a produção de manuais voltados à formação de professores fez-se relevante, porque eles podem ser indicativos de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem, na formação do professor, em diferentes épocas.

Investigou-se nesses materiais, como ensinar e aprender História foi pensado e construído, quando da sua publicação, independentemente de sua

¹⁰ Análise realizada no Capítulo 4.

nomenclatura. Não tivemos a preocupação em encontrar uma identificação comum entre os manuais, em relação à disciplina voltada ao ensino e à aprendizagem em História, pois a intenção, neste momento da pesquisa, foi dirigida aos elementos do código disciplinar da Didática da História, ou seja, tendo os manuais como fonte, buscou-se identificar as formas de pensar o ensino, a aprendizagem, as rotinas que envolvem a prática do professor.

Os manuais voltados à formação de professores foram tomados neste capítulo como fontes de investigação, primeiramente por entendê-los como “fontes visíveis” do código disciplinar da História. Pois conforme Schmidt (2006) em seu texto “Estado e construção do código disciplinar da Didática da História”, optar pela análise de manuais:

[...] significa tratar este objeto com base nos marcos definidores iniciais, isto é, como manuais didáticos relacionados ao processo de escolarização, constitutivos da cultura escolar e destinados à formação didático-pedagógica dos professores em determinado período e contexto da sociedade brasileira. O fato de proporem métodos e atividades de ensino da disciplina de História indica a necessidade de explicar o que se entende pelo conjunto de conhecimentos veiculados por estes manuais ou o tipo de saberes constitutivos destas publicações (SCHMIDT, 2006, p. 712).

Assim como Schmidt (2006), acredita-se que os manuais constituem-se como marcos definidores em relação ao período em que são produzidos e, por certo, tornam-se indicativos da forma pela qual o ensino de História foi entendido. Dessa maneira infere-se que as discussões tendo os manuais como “fontes visíveis” contribuíram no sentido de se perceber como um código disciplinar voltado ao ensino de História foi pensado.

As obras destacadas não são as únicas, no entanto optou-se por alguns manuais voltados à formação do professor que discutem elementos constitutivos do ensino e da aprendizagem em História tomando-se como referência, dois momentos da história da Educação:

O primeiro momento foi anterior à década de 80, pois muitas das obras publicadas foram notadamente produzidas sob a influência de movimentos/reformas educacionais e também sob a tutela do Estado.

Este período, segundo Schmidt foi marcado pela:

[...] luta dos educadores brasileiros deste e dos períodos subsequentes estavam a necessidade da difusão da escola pública, a formação

profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica. Este tripé, determinado em função das demandas nacionais, embasou e estimulou a produção e difusão de uma literatura específica, destinada à formação renovada de professores. Estas publicações consolidaram-se como documentos importantes para a orientação das práticas pedagógicas escolares, de modo geral, e da História, em particular (2006, p. 715-716).

O segundo momento refere-se ao período pós-década de 80, por entender-se que, a partir daquele momento, o ensino de Estudos Sociais passava por uma crise, dando espaço aos questionamentos pautados na retomada do ensino de História.

Oliveira acrescenta, elucidando o significado desse período para o ensino de História:

No final da década de 70 e início da de 80 do século XX, o ensino de História constituiu-se como um campo a ser analisado porque, apesar do retrocesso político e educacional que resultou da ditadura militar instalada a partir de 1964 no Brasil, os questionamentos formulados nos anos anteriores, em relação à cultura, ao comportamento e à educação/escola, haviam sido tão profundos e amplos que, de fato, instalou-se uma nova forma de relação educação/escola/sociedade no mundo e no Brasil (2003, p. 41-42).

Para o primeiro período destacam-se as obras *Methodologia da História na aula primária* publicada em 1917 e *Como se ensina História*, 1935, de Jonathas Serrano¹¹.

Schmidt¹² (2004) em estudo acerca das obras de Jonathas Serrano analisa as suas contribuições e o significado de sua obra para a época. Destaca a autora que as discussões de Serrano representaram uma aproximação entre a História e a Pedagogia, o que contribuiu para a construção de um código disciplinar da Didática da História, pautado justamente na ideia de uma disciplina ensinada sob a influência da Psicologia, da Didática Geral, valorizando os métodos de ensino.

Afirma Schmidt:

¹¹ Filho do capitão de mar e guerra Frederico Guilherme de Souza Serrano, senador da República pelo estado de Pernambuco, e de Ignez da Silveira Serrano. Estudou no Colégio Pedro II, formou-se em Direito. Foi membro e participou da Diretoria do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, além de ter exercido o magistério de História, no Colégio Pedro II e na Escola Normal do antigo Distrito Federal.

¹² História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº. 48, p.189-211. 2004.

[...] a sua obra realiza interessante diálogo com a produção teórica e mesmo editorial do período, particularmente nas três primeiras décadas da República brasileira, tornando-se expressivo documento da cultura escolar da época. A interação de Serrano com autores expressivos da produção educacional da época pode ser apreendida, principalmente, pelo seu diálogo com a obra de John Dewey. É nesse autor que ele irá buscar, também, os referenciais básicos para a sua concepção do papel e do significado do ensino de História, bem como a sua perspectiva metodológica. Para esse autor, o ensino de História deve ter como referência primordial a experiência da criança, o estímulo à sua curiosidade e o desenvolvimento de significações com base nas necessidades reais das crianças, tendo como ponto de partida a relação passado/presente. Ademais, o ensino de História deve evitar qualquer tipo de memorização e apresentação de fatos sem interesse para o aluno. Esse autor desenvolve uma pedagogia centrada na criança e voltada à comunidade, tendo como pressupostos os princípios do método científico. A presença do ideário de Dewey na obra de Serrano pode ser explicada com base em seu próprio horizonte social. A obra, em linhas gerais, discute elementos do ensinar História, tendo como referência as diretrizes psico-pedagógicas do ensino, bem como os processos didáticos, como a seleção e uso do material de ensino e direção de aprendizagem (SCHMIDT, 2004, p. 193-194).

As obras de Jonathas Serrano, particularmente a obra de 1917, *Methodologia da História na aula primária*, passou a ser recomendada para os cursos de formação de professores, tornando-se uma bibliografia referendada por professores que atuavam na Escola Normal. Este autor destacava a necessidade de que fosse contemplado, nos cursos de formação de professores, o que chamou de “*methodos especiais*”, aos quais o “*alumno-mestre*” deveria ter acesso para organizar as suas aulas e assim pudesse melhor ensinar os conteúdos de História.

Além das contribuições de Serrano destaca-se a obra “A História no curso secundário”¹³ de Murilo Mendes, em 1935.

Segundo Freitas, no texto “A Pedagogia da História de Murilo Mendes” (2004) o autor da obra:

Apropriava-se metodicamente da literatura sobre filosofia da educação, reformas na escola secundária e métodos aplicados ao ensino de história. Era lente da Escola Normal de Campinas em 1928, onde demonstrou simpatia pelas idéias de Sampaio Dória e Lourenço Filho (FREITAS, 2004, p. 163).

Destaca-se na obra de Mendes (1935) uma preocupação com uma renovação metodológica para o ensino de História. O autor dedicou uma parte da

¹³ Monografia para o concurso da cadeira de Metodologia do ensino Secundário, do Instituto de Educação, da Universidade de São Paulo.

sua obra às discussões sobre a adequação entre os ideais e interesses da juventude, fazendo reflexões sobre as *Novas directrizes da methodologia da historia*.

Também no período que antecede à década de 70 foi publicada a obra de Amélia Americano Franco Domingues de Castro (1952), em São Paulo, que tem como título *Princípios do método no ensino de História*.

A obra, em linhas gerais, discute elementos do ensinar História, tendo como referência as diretrizes psicopedagógicas do ensino, bem como os processos didáticos, como a seleção e o uso do material de ensino e a direção de aprendizagem.

Assim é apresentada a obra, pela autora:

[...] neste trabalho, depois de estabelecermos os princípios básicos referentes à natureza da história, estudaremos os princípios gerais do método pedagógico, que, considerando as finalidades da ação educativa e as características próprias ao educando, nos dá as diretrizes da orientação didática. Finalmente, desenvolveremos os processos didáticos particulares em que encontram aplicação os princípios fundamentais a que aludimos (CASTRO, 1952, p. 06).

Trata a dimensão ou o significado do método de ensino, visto que em grande parte, tem a influência das ideias de John Dewey.

Ainda pontua a autora:

O estudo das diferentes técnicas didáticas particulares, aplicáveis nas situações em que se defrontam professor e alunos, não pode ser desligado das considerações gerais que as explicam e fundamentam. Diversos modos de proceder podem ser utilizados na direção da aprendizagem, desde que se harmonizem e unifiquem pela obediência a certos princípios de âmbito mais geral que constituem o método pedagógico. Ora, este, quando encarado em função de uma determinada matéria, deve, preliminarmente, considerar os princípios fundamentais referentes à natureza da matéria em questão, pois, como diz Dewey, o método de ensino é “a eficaz orientação da matéria para resultados desejados” (CASTRO, 1952, p. 5).

Destaca-se nesta obra uma preocupação pautada nas formas e estratégias de ensino, pois estas eram percebidas como elementos que certamente poderiam garantir a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Na década de 50, o Ministério da Educação e Cultura manifesta interesse e preocupação com a fiscalização e a aplicação de leis, com a inspeção das escolas, com as medidas que atendessem às novas demandas e necessidades da clientela urbana. Para tanto, criou órgãos que atuavam nessas situações. Destacam-se aqui o

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP (1944) e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES (1953). “Entre as ações principais desses órgãos estava a publicação de periódicos e manuais destinados à formação complementar dos professores brasileiros” (SCHMIDT, 2006, p. 717).

Entre os materiais publicados pela CADES destacam-se as “Apostilas de Didática Especial de História”¹⁴ (1959). As obras apontavam para uma preocupação com o ensinar e o aprender História. A proposta da obra:

Unidade I: A História e a Escola Secundária;
 Unidade II: Métodos de ensino da História;
 Unidade III: Planejamento do ensino da História;
 Unidade IV: A motivação da aprendizagem da História;
 Unidade V: A integração e a fixação da aprendizagem da História;
 Unidade VI: O material didático no ensino da História;
 Unidade VII: A verificação de aprendizagem em História;
 Unidade VIII: Atividades extraclasse relacionadas ao ensino de História
 (CADES, 1959, p.4).

Na unidade intitulada “*A motivação da aprendizagem da História*” são relacionadas orientações referenciadas em estratégias decorrentes, tanto da Psicologia como da Didática Geral:

Não há regras especiais para motivar a aprendizagem da História, diferentemente da motivação da aprendizagem de outras disciplinas. Cuida-se antes dum procedimento aplicável a todas as matérias do currículo, segundo as características próprias de cada uma. É na Didática Geral, ou melhor, na Psicologia, que se estudam as bases científicas da motivação e demais técnicas de aprendizagem. O professor de História vale-se dos princípios gerais da motivação para o ensino da disciplina, particularizando-os (CADES, 1959, p. 55).

Quanto aos métodos e técnicas voltadas ao ensino de História, esclarece a apostila:

Uma atividade é metódica quando refletida, ordenada e visa atingir um fim. Portanto atingimos com método, quando traçamos planos ordenados e racionais para alcançar um objetivo. Podemos, pois, concluir que o Método é simplesmente um conjunto de processos que devemos empregar, para obter resultados desejados.
 [...] Varias são as técnicas que podem ser utilizadas na seleção e ordenação da matéria histórica. As principais são:

¹⁴ Foram colaboradores da obra: Astréa Dutra dos Santos, Eny M. Roxo da Motta, Fernando Segismundo, João Alfredo Libanio Guedes, Malca D. Beider.

- a) Progressiva ou cronológica – narra os fatos históricos na ordem em que se sucederam.
- b) Regressiva – começa o estudo da História no presente e retrocede até atingir os acontecimentos mais remotos.
- c) Círculos Concêntricos – consiste em percorrer diversas vezes toda a esfera da História. [...]
- d) Efemérides ou calendários – o estudo é feito à medida que os acontecimentos surgem no calendário.
- e) Grupos – o estudo da História acompanharia a evolução da humanidade. [...] (CADES, 1959, p.17 e 24).

Na década seguinte – em 1963, foi publicada a obra *Curso de Didática de História* de João Alfredo Libanio Guedes que, entre outros aspectos, apontou para uma preocupação com teoria geral de Didática de História, os alvos do ensino, os fundamentos psicológicos do ensino de História, o plano de aula, as técnicas de ensino e a verificação da aprendizagem de História.

Guedes, ao apresentar a sua obra, ressalta que, antes de pormenorizar aspectos referentes à Didática da História, é “[...] indispensável formular alguns conceitos básicos, estabelecer algumas diretrizes gerais e fixar pontos de referência úteis ao desenvolvimento dos problemas pedagógicos”. (1963, p. 13).

A obra em questão trata, de forma direta, dos aspectos relacionadas aos métodos e técnicas de trabalho em sala de aula, esclarecendo que:

- A Didática da História, como a didática de qualquer disciplina da escola secundária, tem como base psicológica, dois pontos capitais:
- a) - a psicologia do educando (no caso em aprêço, a psicologia do adolescente).
 - b) - a psicologia da matéria a ser ensinada, isto é, o conjunto de fatores psicológicos que possam estimular a aprendizagem da referida disciplina (GUEDES, 1963, p. 42).

Da mesma forma que a Psicologia se tornou um ponto de referência, a preocupação com a forma de ensinar também foi ressaltada, tendo como indicativo as questões advindas da própria Didática Geral.

Entre outras estratégias mencionadas pelo autor, destaca-se a *Sala de História* (*The History room*), estratégia que, segundo ele, era observada por educadores ingleses da época. Com a criação desta “sala”, denotava-se a importância de novos métodos e instrumentos didáticos que eram significativos à época.

Em relação à Sala de História, descreveu Guedes:

Impõe-se, de fato, a organização, em nossos estabelecimentos de ensino secundário, de salas de história. As suas vantagens pedagógicas não permitem a sua omissão.

Essa organização, longe de ser acessória, é fundamental para um bom ensino.

A sala de história exige, sem dúvida, um largo espaço.

No fundo, ficam, ao lado, os *stands* de modelos, e, ao centro, o epidiascópio e a máquina de projeção.

No centro, as carteiras dos alunos.

De um lado, a exposição museológica e a mapoteca e, de outro, os dioramas.

Na frente, a plataforma de demonstração, necessária para despertar a atenção focal dos alunos. E, atrás da plataforma o quadro negro e a tela-móvel para as projeções.

Anexa à sala, deverá existir um pequeno laboratório de trabalho manual (GUEDES, 1963, p. 103).

Esses e outros recursos citados reforçam a ideia de que as estratégias de trabalho do professor eram de significativa relevância no sucesso relacionado à aprendizagem do aluno.

Ainda na década de 60, mais uma obra revela a forma de pensar o ensino de História: *O ensino da História no Primário e no Ginásio* de Miriam Moreira Leite.

A obra faz inferências acerca da História, tanto na etapa chamada de Primário, como no Ginásio. Tendo como aporte de organização a Psicologia, a obra apresentou-se como uma referência para a formação de professores, sendo considerado um trabalho pioneiro para o período. Em relação à obra, afirma Oliveira: “[...] até mesmo para a autora, parece ser circunstancial e motivado por questões pessoais, para só depois se configurar num modelo e motivador de estudos de outros profissionais” (OLIVEIRA, 2003, p.41).

As discussões sistematizadas por Leite destacam o que era significativo para o período, mesmo transcrevendo uma citação longa, acredita-se que é elucidativa, pois tendo como referência a década de 60 do século XX, a autora apontou no item “Sugestões didáticas” o seguinte:

Há cinquenta anos, o ensino de História pretendia atingir, entre outros, os seguintes objetivos: disciplinar a memória, a imaginação, o julgamento, promover ideais de patriotismo; ilustrar a geografia e a literatura; estabelecer relações com os acontecimentos correntes; desenvolver os hábitos de precisão; perceber claramente as relações causais; introduzir a utilização dos livros; [...] inclinar à tolerância; inculcar o amor à verdade; assegurar a formação cívica.

Hoje, esses objetivos se sintetizam no hábito de situar e captar a obra do homem em sua evolução e continuidade; de captar o sentido do passado, da duração das sociedades humanas e da simultaneidade das coisas; de explicar o presente e estabelecer a sua problemática; de deduzir as constantes morais e sociais dos fatos e de desenvolver o espírito crítico.

Terá o ensino de História condições de atingir esses objetivos? (LEITE, 1969, p. 148-149).

A própria autora comenta a publicação de sua obra em livro publicado pela ANPUH, na década de 80.

Sobre o livro, afirma Leite:

Em 1969, há treze anos, a Cultrix publicou o livro O Ensino de História, inspirado em minhas experiências como aluna, professora e mãe de alunos da escola de 1.^o grau. Iniciado como manual de didática de História, em 1967, o livro terminou como um levantamento de condições sociais em que se desenvolvem o ensino da História e o relacionamento na sala de aula (LEITE, 1982, p. 88).

Essas intenções, relacionadas ao ensino de História, expressam as preocupações sobre o que se esperava que o aluno aprendesse e, como consequência, qual era a perspectiva que rondava a prática do professor.

As publicações citadas como as de Jonathas Serrano, Murilo Mendes, Amélia Americano Franco Domingues de Castro, as apostilas da CADES, a obra de João Alfredo Libanio Guedes e Miriam Moreira Leite, configuram-se em alguns exemplos de manuais, voltados à formação de professores, que expressam a existência de um código disciplinar da Didática da História, pois nas proposições de suas obras revelaram uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História. Em seus textos, os autores estabeleceram um diálogo inicialmente com a sua época e com a forma como se idealizava o ensino de História.

Vale ressaltar que as investigações realizadas sobre a presença de um código disciplinar da Didática da História em manuais, foi objeto de pesquisas e publicações de Schmidt, como fica evidenciado no texto “O Estado e a presença do código disciplinar da Didática da História”, publicado em 2006.

Fernández Cuesta afirma que o código disciplinar carrega uma forma de pensar, uma tradição social, um conjunto de ideias e rotinas que legitimam a função educativa atribuída à História. A perspectiva que fica demonstrada nesses textos visíveis é a de que o ensino de História tinha como foco de ação uma natureza metodológica, de sistematização didática, em que era buscado um “ensino eficiente” por meio de uma organização do professor que fosse capaz de garantir a aprendizagem. Ao mesmo tempo, o aluno era visto como um sujeito que necessitava ser considerado de acordo com as suas condições, (níveis) de aprendizagem, ou

seja, o professor deveria apoiar-se em conhecimentos advindos da Psicologia indicativos que contribuíssem na organização metodológica de suas aulas. Dessa forma inferiu-se que, por meio dos manuais até o momento analisados, fica evidenciada a existência de um código disciplinar pautado na valorização do método e da Psicologia.

O segundo grupo de manuais analisados foi publicado depois da década de 80. Esse período representou para o ensino de História um marco devido às mudanças que estavam ocorrendo no contexto educacional, a favor do retorno do ensino de História em substituição ao então Estudos Sociais. Dada esta situação, a forma de ensinar também passou a ser discutida tanto no meio acadêmico, como no interior das escolas, haja vista que muitos professores que atuavam especialmente nas séries iniciais tiveram em sua formação acadêmica a Didática dos Estudos Sociais.

Na esteira das reflexões sobre o retorno do ensino de História, no então 1.º Grau, vários professores e investigadores levantaram suas bandeiras argumentando sobre a necessidade de discussões sobre o ensino de História que se impunha frente ao momento que era vivido, em relação ao ensino de História.

Entre as publicações representativas desse período está a obra da ANPUH, *Repensando a História*¹⁵, que teve como organizador Marcos A. da Silva.

Esta obra foi produzida pelo Núcleo da ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) Núcleo de São Paulo e reuniu reflexões de vários professores que discutiam aspectos relevantes em relação ao período em que o ensino de História passava por intensas discussões acerca de sua importância no cenário educacional.

O organizador da obra, na *Nota Introdutória*, esclarece que, além de relatos de experiências em sala de aula, os textos contidos no livro:

[...] discutem o estado atual de diferentes aspectos da aprendizagem em História – do livro didático à identidade entre pesquisa e ensino, dos projetos oficiais de treinamento de Professores a soluções teóricas oferecidas para o que alguns consideram crise do ensino de História (SILVA, 1982, p. 9).

¹⁵ Entende-se que a citada publicação foi fruto de reflexões de professores e investigadores sobre o panorama do ensino de História, na época, e que ela não foi pensada como um manual voltado à formação de professores, mas uma forma de pensar o ensino de História numa dada época, e seguramente serviu de referencial para estudos e discussões tanto nos cursos de formação de professores, como também nas próprias escolas.

A partir da década de 80 muitas contribuições emergiram no sentido de discutir o ensino de História. Algumas delas foram sistematizadas em obras que, se não foram pensadas exclusivamente como manuais voltados à formação de professores, tornaram-se referenciais discutidos, tanto no interior dos cursos de formação de professores, como também em cursos e seminários¹⁶ voltados ao ensino de História que aconteciam no período.

Entre as obras do período mencionado destaca-se *O ensino de História e a criação do fato*, organizada por Pinsky¹⁷, publicada em 1988 pela Editora Contexto.

A proposta geral foi discutir o conceito de fato, bem como uma concepção de História, justamente no momento em que o ensino de História estava vivendo amplas discussões quanto a sua função nos currículos escolares. Portanto, essas reflexões deixavam transparecer um código disciplinar pautado em uma forma de entender a História, tendo em vista que, no momento de sua publicação havia um forte apelo em torno do compromisso da História com a verdade e, esta suposta busca pela verdade, era visualizada por diversos meios, inclusive pelo livro didático.

Nesta obra destaca-se uma reflexão voltada aos rituais cívicos que caracterizavam o ambiente escolar, durante a Ditadura Militar. O texto “As ‘tradições nacionais’ e o ritual das festas cívicas” argumenta em torno de uma preocupação com a recuperação de uma memória nacional que não estaria exclusivamente atrelada às atividades “cívicas”, que durante muito tempo caracterizaram a escola, especialmente o ensino de História. As discussões sobre o civismo foram recuperadas por meio deste texto, em que Bittencourt (1988) remete a situações em

¹⁶ Entre os exemplos de eventos organizados, voltados ao ensino de História, configurou-se o “**Perspectivas do Ensino de História**” que teve sua primeira realização na Universidade de São Paulo, em 1988, e as edições seguintes ocorreram em 1996; na Universidade Federal do Paraná – Curitiba, em 1998; na Universidade Federal de Ouro Preto – Minas Gerais, em 2001; em 2004, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a sexta edição do Encontro aconteceu em 2007 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Também se destaca o encontro intitulado *Pesquisadores do Ensino de História* que vem ocorrendo desde 1993. O primeiro ENPEH (Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História) aconteceu em Uberlândia, em 1993; o II Encontro aconteceu na Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro, em 1995; em 1997, na Universidade de Campinas - na Faculdade de Educação ocorreu o III Encontro; o IV Encontro Nacional, em 1999, na Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ; o V Encontro Nacional, em 2001, em João Pessoa; a sexta edição ocorreu em 2003 na Universidade Estadual de Londrina; em 2006 na Universidade Federal de Minas Gerais realizou-se o VII Encontro Nacional e a última edição se realizou em julho de 2008, na Universidade de São Paulo.

¹⁷ O livro contou com textos escritos por Elza Nadai, Paulo Miceli, Circe Bittencourt, Nicholas Davies e M. Carolina Galzerani.

que o apelo ao civismo era “concretizado” com base em orientações dos órgãos que mantinham as escolas.

[...] para as solenidades do culto à bandeira e as que se referiam ao hino nacional, prevaleceu esta espécie de culto sacralizado que foi sendo incorporado por professores e pelos próprios alunos. As divergências que passaram a ocorrer relacionavam-se às comemorações das “datas nacionais” e envolveram problemas mais complexos para historiadores e autoridades que se revezavam no poder (BITTENCOURT, 1988, p. 54).

As discussões suscitadas por este livro traduziam uma nova forma de pensar o ensino e os valores que perpassavam as práticas nas escolas, nos textos escolares, depois de anos em que tais proposições estavam ausentes do ensino de História. O livro não pontua diretamente uma forma de compreender o ensino e a aprendizagem em História, mas revela elementos que compunham uma forma de pensar a História, um conjunto de valores que, de certa forma, legitimava o ensino de História, e que foi entendido, nesta investigação, como elemento de um código disciplinar da Didática da História.

Outra obra que, se não foi pensada como referência para os cursos de formação de professores, acabou por compilar dados sobre o momento das reformas curriculares pelas quais o ensino de História passou, a partir da década de 70, é *Caminhos da História Ensinada* de Fonseca, publicada pela Editora Papirus, em 1993.

[...] esta obra longe de querer tornar definitivo um conhecimento em História, constitui-se numa possibilidade de recuperação, registro e interpretação de experiências de constituição/reconstituição do conhecimento histórico em condições históricas específicas em nosso passado recente. (FONSECA, 1993, p. 16)

Na Introdução a autora anuncia que o livro foi uma proposta de recuperação histórica, da forma como o ensino de História foi tratado nas reformas curriculares ocorridas em diversos estados brasileiros, nas décadas de 70 e 80. Como o código disciplinar também agrega “[...] Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares [...] de los sujetos profesionales [...] y de los destinatarios sociales [...]” (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998, p. 8-9), compreende-se que o livro de Fonseca (1993) registra uma forma de pensar o ensino de História em meio às mudanças que ocorriam no contexto educacional brasileiro, no recorte temporal escolhido pela autora.

Na década de 90, foi proposta a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), material publicado pelo Ministério da Educação que se apresentou, por meio do discurso oficial, não como um currículo obrigatório, mas como uma referência para a organização dos programas curriculares regionais, no entanto, uma década após o seu lançamento, pesquisa¹⁸ como a de Oliveira, aponta que:

A primeira crítica que se pode fazer aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História é que eles não são parâmetros. Constituem um guia curricular, já que aliam objetivos, conteúdos, metodologia e forma de avaliação. Não fornecem parâmetros para serem utilizados – garantindo a todos o acesso a um tipo de educação histórica – de acordo com a realidade vivida em regiões, estados, municípios ou outras divisões dimensionadas pela vivência de uma coletividade (2003, p. 224-225).

Mesmo frente a apoios e críticas, não se pode ignorar a presença dos PCNs, pois eles integraram ações do Ministério da Educação, publicadas em 1997, num primeiro momento para as primeiras séries do Ensino Fundamental; em 1998 para o ensino de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em 1999.

Assim, a partir de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a integrar as discussões acerca dos encaminhamentos referentes ao ensino, no Ensino Fundamental, especialmente nas séries iniciais, constituindo-se uma referência para o código disciplinar da Didática da História.

O volume voltado ao Ensino de História¹⁹ apresenta argumentações sobre a criação dos Estudos Sociais, bem como sobre o retorno da História e da Geografia no ensino fundamental. Propõe, ainda, uma discussão em torno de conceituações do ensino da História, apresentando noções como: o conceito de fato, de sujeito e de tempo histórico, buscando a relação destes conceitos, com a historiografia e uma concepção de Educação:

Os sujeitos da História podem ser os personagens que desempenham ações individuais ou consideradas como heróicas, de poder de decisão política de autoridades, como reis, rainhas e rebeldes. [...] O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social,

¹⁸ Para conhecer uma análise sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais ver Capítulo 3 – “A construção de referenciais para o ensino de História: limites e avanços”, da tese “O Direito ao passado – uma discussão necessária à formação do profissional de História” (2003), de Margarida Maria Dias de Oliveira.

¹⁹ 1.º e 2.º Ciclos.

que se tornam significativos para estudos históricos [...] Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc. (BRASIL, 1997, p.36).

São pontuadas questões sobre a temporalidade, isto é, a noção de tempo, do acontecimento breve, o tempo da conjuntura e o tempo da estrutura, ampliando, nesse sentido, as reflexões sobre o tempo linear, ultrapassando, na perspectiva do material, a visão do tempo cronológico.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, em História e Geografia:

Os diferentes conceitos – de fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico – refletem distintas concepções de História e de como ela é estruturada e constituída. Orientam, por exemplo, na definição dos fatos que serão investigados, os sujeitos que terão a voz e as noções de tempo histórico que serão trabalhadas (BRASIL, 1997, p. 38).

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais assumiu o discurso de um ensino problematizador; veiculando a necessidade de compreensão da realidade, apontando os objetivos gerais de História para o Ensino Fundamental, entre eles:

- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucional e organizações coletivas da sociedade civil (BRASIL, 1997, p. 41).

Os PCNs também apresentam os *Conteúdos de História: critérios de seleção e organização* em que são apresentados aspectos referentes aos conteúdos que podem ser trabalhados com os alunos do 1.º e 2.º ciclos²⁰ do Ensino Fundamental. A organização proposta para os conteúdos são os eixos temáticos²¹.

Sua publicação foi diretamente voltada aos professores e passou a ser objeto de pesquisas e reflexões, em todo o Brasil, dado o impacto causado em virtude de seu valor enquanto currículo.

Em relação ao seu significado para o ensino de História, importa perceber de que forma o discurso oficial, explicitado no material, retrata uma forma

²⁰ Na organização curricular por ciclo - o 1.º ciclo corresponde às 1.ª e 2.ª séries e o 2.º ciclo corresponde às 3.ª e 4.ª séries, tendo o Ensino Fundamental de oito anos como referência.

²¹ Para saber mais sobre a organização curricular em torno de eixos temáticos ver o Currículo de História de São Paulo (1992), e também o Currículo de História do Estado do Paraná (1992).

de conceber o ensino e a aprendizagem em História, ou impõe uma “proposta” que não se coaduna com as concepções que estavam sendo debatidas.

Este documento, publicado sob a chancela do poder público, traduziu uma forma de pensar a relação ensino e aprendizagem, objeto de reflexões de todos os envolvidos na dinâmica escolar, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Entre as discussões que marcavam a década de 90, foi também publicada a obra *O saber Histórico na sala de aula* (1997) pela Editora Contexto e organizado por Bittencourt²².

Na Apresentação foi registrado que, os autores, pretendiam “[...] contribuir para a necessária reflexão dos professores neste momento de redefinição dos conteúdos e dos métodos de ensino (BITTENCOURT, 1997, p. 7).

A primeira parte do manual possui quatro textos que versam tanto sobre a questão curricular, quanto sobre a formação de professores. Como o momento estava sendo marcado por diversas discussões, entre elas a publicação dos PCNs, o manual revela um posicionamento de sua organizadora, uma das assessoras dos PCNs, face às discussões do momento:

As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática (BITTENCOURT, 1997, p. 19).

A citação, bem como os textos da primeira parte do manual, expressam a necessidade de que o ensino de História assumisse a formação de um cidadão crítico perante a sociedade, apontada como uma meta imprescindível diante do movimento característico da época.

A segunda parte da obra discute o que foi chamado de “necessidades e dificuldades na utilização de diferentes recursos de ensino” (BITTENCOURT, 1997) remetendo-se aos livros-textos, à iconografia, ao trabalho com museus, à memória, à utilização de filmes como “linguagens” possíveis de serem usadas no ensino de História.

O manual torna-se representativo do período por duas questões:

²² Além de Circe Bittencourt, como organizadora, a obra tem como autores: Adriana Mortara Almeida, Antonia Terra, Camilo de Mello Vasconcellos, Carlos Alberto Vesentini, Elias Thomé Saliba, Kátia Abud, Marcos Napolitano, Maria Auxiliadora Schmidt, Maria de Lourdes Mônaco Janotti e Ricardo Oriá.

Primeiro, porque sistematizou reflexões voltadas à formação do professor, em relação ao currículo e à retomada do ensino de História, no Ensino Fundamental e Médio.

Segundo porque, dada a natureza dos textos que compõem a segunda parte, que arrolam sobre o trabalho com fontes, imagens, museus, aspectos inerentes à natureza da própria História, representa uma contribuição significativa, haja vista que a grande parte das obras que a antecederam, quando referiam-se a “métodos”, reportavam-se às sugestões técnicas, como trabalho em grupo, estudo dirigido, sugestões válidas, no entanto, procurando trazer à natureza do método histórico.

O outro manual que se destacou *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, organizado por Karnal²³, foi publicado pela Editora Contexto em 2003.

O manual está dividido em duas partes, sendo que a primeira:

[...] trata de questões mais gerais e com reflexões teóricas importantes para a sala de aula. [...] São reflexões diretas e concretas que, se lidas e analisadas, transformam de fato a prática de ensinar. Nós, professores, precisamos ter cada vez mais consciência de que qualquer prática em sala de aula nasce de uma concepção teórica (KARNAL, 2003, p. 12).

A segunda parte apresenta textos de diversos especialistas, em História Antiga, Medieval, História da América com sugestões de bibliografia, filmes e projetos que podem ser realizados pelos professores, acompanhados de reflexões pertinentes aos temas escolhidos.

O livro, ao mesmo tempo em que faz uma reflexão sobre temas como a avaliação, o ensino por conceitos, exemplos de uso da literatura no ensino de História, sistematiza reflexões voltadas aos “conteúdos” ensinados, por exemplo, em relação à História Antiga e à Arqueologia, contemplando: “[...] um texto agradável e consciente das dificuldades do professor, faz indicações fundamentais para estudar os tempos medievais” (KARNAL, 2003, p. 13).

Em síntese, a obra tem uma preocupação em subsidiar o professor em relação a conteúdos que fazem parte dos currículos. Essas reflexões não se

²³ Leandro Karnal foi o organizador. Além dele foram autores da obra: Carla Bassanezi Pinsky, Circe Bittencourt, Eliane Moura da Silva, Holien Gonçalves Bezerra, Jaime Pinsky, Janice Theodoro, José Alves de Freitas Neto, José Rivair Macedo, Luiz Estevam Fernandes, Marcos Napolitano, Marcus Vinícius de Moraes, Pedro Paulo Funari, Rafael Ruiz.

constituem em “modelos de aulas”, mas em subsídios que podem contribuir com o ensino de conceitos em História.

Destacam-se também algumas obras publicadas a partir do ano 2000²⁴, a saber:

Ensino de História: *Conceitos, temáticas e metodologia*²⁵, publicada em 2003, com a organização de Abreu e Soihet, da Editora Casa da Palavra.

Uma das organizadoras esclarece que a produção do livro se deu, entre outros motivos, em função da “[...] necessidade de textos conceituais que subsidiassem o trabalho de professores em sala de aula” (ABREU, 2003, p.7).

O livro aborda temáticas como: Identidade por meio dos textos²⁶, Identidades plurais e Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como ‘patrimônio sociocultural’.

A temática Cultura é abordada em alguns textos, como “Cultura popular: um conceito e várias histórias” e “O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil”.

Na Parte III, o tema Cidadania é discutido por meio de textos como “O que significa ser cidadão nos tempos coloniais”, “História e cidadania: por que ensinar história hoje”. O último tema é Gênero, é sistematizado em “Gênero e história”, “Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas”.

O manual caracteriza-se por um debate historiográfico, tendo as temáticas mencionadas como um ponto de discussão, voltadas ao ensino de História. Argumenta uma das organizadoras que a divulgação dos Temas Transversais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, colocou no debate do ensino de História conceitos e temáticas que faziam parte do grupo de pesquisa ao qual os autores pertenciam. Assim, fez-se oportuno divulgar as investigações realizadas.

Embora reconheçêssemos a validade e a importância da presença destes conceitos entre os principais objetivos do ensino da história, tornou-se estimulante dirigir-lhes um olhar mais atento e crítico. Passamos, então, a

²⁴ As obras: Didática e Prática de Ensino de História (2003) de Selva Guimarães Fonseca - Ensino de História: fundamentos e métodos (2004) de Circe Maria Fernandes Bittencourt - estão analisadas no Capítulo 3.

²⁵ Os textos da obra são frutos de investigações realizadas pelo Núcleo de pesquisas e estudos em História Cultural do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

²⁶ Foram citados alguns textos que compõem a obra com a intenção de exemplificar a argumentação em torno dos temas que a caracterizam.

encarar os Parâmetros como um documento histórico, que, como tal, precisava ser discutido e analisado (ABREU, 2003, p. 8).

O manual evidencia uma preocupação caracterizada pela abordagem de temáticas que influenciavam o ensino de História, na época, temáticas estas pautadas em documentos publicados pelo Estado, como os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais. Mesmo abordando um “conteúdo” propriamente dito, os textos têm a intenção de subsidiar a prática do professor.

Segundo Bufrem, Schmidt e Garcia (2006)

Nestes manuais a natureza dos conteúdos é guiada pelas necessidades práticas da formação dos professores, cujo processo pode ocorrer em dois níveis: um é puramente prático, isto é, de acordo com os métodos de ensino na sala de aula; o outro é teórico, isto é, relaciona-se com as condições e necessidades básicas dos conteúdos da ciência específica (2006, p.5).

Com base nessas contribuições, entende-se que os manuais *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia* e *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas* assumem uma característica voltada à natureza dos conteúdos específicos da História, o que Fernández Cuesta aponta como um conhecimento do que se ensina. Tais manuais concorrem muito mais para uma aproximação maior com os conteúdos que compõem o currículo escolar, do que para uma discussão relacionada à natureza do ensinar e aprender.

A outra obra publicada, a partir do ano 2000, é *Ensinar História* de Schmidt e Cainelli pela Editora Scipione (2004).

As autoras apresentam a obra como:

Escrito como um “manual”, este livro pode efetivamente levar às mãos dos professores algumas sugestões, orientações e reflexões para transformar e enriquecer o ensino. [...]

Reúne as principais questões relativas à metodologia e prática do ensino de História, abordadas com base na produção historiográfica e nas propostas pedagógicas mais atuais (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 4-5).

Entre os temas discutidos na obra estão: Histórias do ensino de História; A construção do fato histórico; A construção de conceito histórico; As fontes históricas; O livro didático e A avaliação.

Apresenta-se como um manual com uma estruturação que permeia todos os capítulos, a saber: Teorizando sobre o tema, Debatendo o tema, Trabalhando atividades, Ampliando o debate e Comentando bibliografia e, segundo as autoras é

uma obra destinada [...] a professores e alunos dos cursos superiores de Magistério, alunos e professores de licenciaturas em História, professores do Ensino Fundamental e Médio (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p.5).

O manual aborda temas inerentes tanto à formação inicial do professor, como também à sua formação continuada. Por caracterizar-se como obra com uma proposta definida, as proposições de cada tema (organizadas em capítulos) podem ser discutidas durante o processo de formação inicial de professores, aprofundando as discussões baseadas na bibliografia sugerida, como também por meio de debates apontados no item Ampliando o debate.

A característica da obra é que as autoras apóiam-se em referências da historiografia, articulando-as com possibilidades metodológicas para a discussão dos temas, numa dinâmica que favorece ao mesmo tempo um estudo sobre os temas propicia discussões metodológicas, que podem ser trabalhadas tanto em sala de aula ou como atividades complementares.

Todas as obras anteriormente mencionadas representam o que Nadai pontuava como “perspectivas para as reflexões em torno do ensino de História”, destacando aspectos relacionados ao perfil da disciplina História, aos seus métodos de ensino, aos seus conteúdos, às propostas curriculares, à avaliação, ou seja, elementos do código disciplinar da Didática da História, demonstrando que, nas últimas décadas, o ensinar e aprender História estiveram presentes e foram pensados tendo como suporte diferentes referenciais.

A literatura relacionada ao ensino de História continua apontando possibilidades de se pensar, tanto o ensino quanto a aprendizagem. Em síntese, os manuais²⁷ ao serem produzidos revelam que o ensino e a aprendizagem em História buscando contribuições, ora da Psicologia, ora da Didática Geral, ora da Historiografia. Isto é, os autores comprovam que, ao pensarem essa relação fazem uso de diferentes “lentes”, atestando, mais uma vez, a existência empírica de um código disciplinar da Didática da História.

²⁷ O exercício da investigação pressupõe algumas escolhas. Para este momento da pesquisa não contemplou-se todas as obras voltadas ao ensino de História. Fez-se algumas opções, isto é, escolheu-se obras representativas, em relação à sua natureza, que é a preocupação com a formação do professor. Destacaram-se outras obras também: SILVA, Marcos A. (org) **História em Quadro-Negro**: escola, ensino e aprendizagem. Revista Brasileira de Historia. São Paulo. v.9, no. 19. 1990. CABRINI et al. **O ensino de Historia**: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1994. **Caderno CEDES 67**, São Paulo, Cortez, Campinas. 2005. ZAMBONI, E. e FONSECA, S.G. (orgs.) **Espaços de formação do professor de História**. São Paulo: Papirus, 2008 entre outros.

2.2. A PRESENÇA DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NAS PROPOSTAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em 1993, Nadai publicou um texto intitulado “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva” publicado pela Revista Brasileira de História, no qual recupera o lugar da História como disciplina escolar em um momento marcado por intensas discussões associadas às disciplinas e ao seu lugar nos currículos escolares.

A autora também destaca a relação entre a trajetória do ensino de História e a formação do professor. Afirma Nadai:

As primeiras medidas concretas no sentido da inovação do ensino em geral, e o de História em particular, ocorreram com a instalação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário, em 1934. No bojo da criação e instalação da primeira universidade brasileira [...] em São Paulo acorreram para esta cidade e depois para a do Rio de Janeiro [...] cientistas estrangeiros que se preocuparam em introduzir a pesquisa científica nas diversas áreas [...], superando a fase de autodidatismo e abrindo perspectivas novas para a atuação docente (NADAI, 1993, p.153-154).

O momento era de discussão tanto em relação à volta da História nos currículos de 1.^o Grau, como também quanto ao alcance desse retorno no interior dos cursos de formação de professores. Em meio a esse movimento, Nadai (1993) aponta “perspectivas” para o ensino de História, afirmando que era necessário reconhecer:

[...] que ensinar História é também ensinar o seu método e, portanto, aceitar a idéia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada. Deve-se menos ensinar quantidades e mais ensinar a pensar (refletir) historicamente. [...]
Superação da dicotomia ensino e pesquisa. [...]
Compreensão de que alunos e professores são sujeitos da história; são agentes que interagem na construção do movimento social (NADAI, 1993, p. 159-160).

Corroborando com esta afirmação que não bastava recolocar o ensino de História na educação básica, era necessário que tais “perspectivas” alcançassem, na mesma proporção, a formação do professor.

Como afirmado na Introdução do capítulo, para apontar-se elementos do código disciplinar da Didática da História, além dos manuais, era necessário buscar

outros “textos visíveis”, por isso é que analisou-se a Legislação, referente aos cursos de formação de professores, por se acreditar que o curso de formação inicial é o lugar privilegiado (não único) para as reflexões em torno do código disciplinar da Didática da História. Nesse sentido considera-se fundamental analisar algumas perspectivas teóricas que tem fundamentado o significado da Didática, que será objeto do próximo capítulo.

2.2.1. O código disciplinar da Didática da História na legislação para cursos de formação de professores

Dentro das possibilidades de análise sobre as Legislações voltadas à formação de professores, considera-se relevante a análise de dois documentos: o Parecer nº. 292, aprovado em 14 de dezembro de 1962 (ANEXO 1), que teve como relator o Conselheiro Valnir Chagas e as Diretrizes Curriculares do Curso de História, publicadas em 2001 pelo Ministério da Educação.

O Parecer foi aqui tomado, como um documento oficial relacionado às questões pedagógicas dos cursos de Licenciaturas, que tornou obrigatório um conjunto de disciplinas com objetivos relacionados à formação pedagógica do professor.

Compreende-se que todas as disciplinas de um curso de Licenciatura precisam ter como preocupação a formação pedagógica do futuro professor, mas a relevância desse Parecer reside no fato de que ele instituiu legalmente disciplinas voltadas a uma formação pedagógica, valorizando ou destacando a necessidade de que os cursos de Licenciatura privilegiassem um espaço (carga horária), voltado à especificidade da prática do professor. Este Parecer, publicado em 1962, destacou que o curso de formação do futuro professor, por meio das disciplinas pedagógicas, deveria ocupar-se com discussões e reflexões em relação ao aluno e ao método.

Esclarece também que, para que o futuro professor tenha conhecimento acerca do primeiro item – o aluno – é indispensável que tenha conhecimentos da Psicologia da Adolescência, pois, por meio desta ciência, o futuro professor adquire conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, conhecimentos estes necessários, tendo em vista que o futuro profissional atuará com alunos nesta faixa de idade.

Quanto ao método, diz o Parecer:

[...] deve ser focalizado o ato de ensinar com o seu correlato prévio do aprender. Para isso aconselham-se a Didática e a Psicologia da Aprendizagem (incluindo obviamente o capítulo de Motivação), além da Prática de Ensino, para trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente (BRASIL, 1981, p.34).

Com tal indicação fica destacada a preocupação com um método e, com o conhecimento sobre o aluno, que, segundo o Parecer, a Psicologia da Adolescência seria a disciplina que poderia instrumentalizar o futuro professor.

O texto do documento destacou ainda, com certa estranheza, o fato de que até a sua publicação (1962), a prática de ensino ainda não se configurasse entre as disciplinas obrigatórias do curso de formação do professor, como se percebe na citação:

É de estranhar que até agora, entre as exigências oficiais para a formação do magistério, ainda não figurasse a Prática de Ensino com o merecido relevo. O fenômeno talvez se explique como um reflexo do próprio meio social, onde não se concebe que uma intervenção cirúrgica [...] esteja a cargo de médico que a faça pela primeira vez e, paradoxalmente, se entrega a educação de uma criança ou de um jovem, ato que tem repercussões para toda a vida, a professores que jamais se defrontaram antes com um aluno (BRASIL, 1981, p.34).

Fica expresso que a prática de ensino era pensada como um conjunto de procedimentos com os quais, o futuro profissional, estaria apto para assumir seu papel como professor e, entre os “instrumentos” estava a Psicologia e a Didática. Fica enfatizada, desta maneira, a importância atribuída ao método e consequentemente à prática de ensino como ferramenta indispensável à formação do professor.

O Parecer destacou a necessidade da realização de atividades de Estágio Supervisionado, em que os futuros professores iriam aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro de um espaço real, que era uma escola da comunidade. Desta forma, segundo o relator, o futuro professor estaria executando as três tarefas características do ato de ensinar, que são: o planejamento, a execução e a verificação.

Em síntese, o Parecer afirma que a preparação pedagógica de um futuro licenciado deveria abranger:

1. Psicologia da Educação: Adolescência. Aprendizagem.
2. Elementos de Administração escolar.
3. Didática.
4. Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado (BRASIL, 1981, p.35).

O exercício da análise deste Parecer forneceu argumentos que evidenciaram uma valorização da tarefa do “ensinar”, isto é, o destaque posto pelo documento reside na preocupação de que o futuro professor tenha sido instrumentalizado e treinado para ser professor.

A Prática de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os “internatos” dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente [...] (1962, p. 34).

Em síntese, infere-se que o documento destaca dois aspectos:

1.º A preocupação com o aluno – que é o foco de ação do futuro professor. Segundo a concepção da época, conhecer os estágios de desenvolvimento do aluno representa mapear as suas possibilidades de aprendizagem, pois, com certeza, esse seria um fator de interferência no planejamento das aulas. Assim, o aluno, que é o “alvo” da ação do professor, não foi visto como um sujeito objetivamente situado, mas como o que apregoa a Psicologia, em relação as suas possibilidades de aprendizagem.

2.º O valor atribuído à Didática, demonstrado quando o relator aponta como imprescindível a necessidade de instrumentalizar o futuro professor em relação a um método de trabalho, concretizando-se no cumprimento do Estágio Supervisionado, prática esta comparada ao processo de formação de um médico, que durante sua formação realiza uma “prática prévia” sob a tutela de um responsável. Assim também, o professor, segundo o relator, necessita desta “experiência tutelada”, para que “[...] não fique o estudante entregue à própria sorte, cometendo erros e adquirindo vícios que dificilmente se estirparão mais tarde”. (BRASIL, 1981, p.35)

Nesse sentido aluno e método são as palavras chaves que nortearam a Legislação mencionada, pertinente à formação do professor, em que a prática de ensino, aliada à Didática e somada à Psicologia constituíram-se em um tripé

fundamental, capaz de instrumentalizar eficientemente o futuro professor quanto a sua futura prática.

Como se argumenta sobre a forma pela qual se constituiu historicamente uma preocupação didática em torno de ensinar e aprender, nos cursos de formação de professores, conhecer e analisar o Parecer Nº. 292/62, que trata oficialmente da primeira criação de disciplinas voltadas à formação pedagógica do futuro professor, possibilitaram na reflexão sobre como se constituiu uma forma de pensar uma preocupação didática do ponto de vista da própria Legislação.

Assim, o período mencionado (década de 60) e o questionamento em torno da formação de professores envolveram, entre outras questões, a Prática de Ensino, como confirmam Barreiro e Gebran (2006):

[...] considerando que prevalecia um distanciamento entre a formação teórica e a formação prática, ou seja, ainda permanecia a visão dicotômica entre método e conteúdo. A proposição da prática que permeava a formação docente estava diretamente vinculada à imitação, observação e reprodução de modelos teóricos existentes, sem que houvesse preocupação com as diferenças ou desigualdades eventualmente presentes. Esperava-se que se ensinasse o professor a ensinar, conforme padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar modelos (2006, p. 43).

Em meio a questionamentos e discussões, a Legislação pertinente apontava que o curso de formação do professor deveria garantir uma preparação concreta, acrescentando e destacando as atividades de prática de ensino, o curso estaria aproximando o acadêmico das suas futuras atribuições: dar aulas.

Não é intenção realizar uma investigação acerca da Legislação educacional no que se refere à formação do professor, mas por meio de alguns aspectos desta Legislação, apresentar argumentos que comprovem historicamente a existência de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem e, em nossa compreensão, o Parecer Nº. 292/62 trouxe elementos que por certo sistematizam esta preocupação, pois institucionalizou, na formação do professor, disciplinas responsáveis por essas discussões.

A natureza epistemológica dessas disciplinas não pode ser analisada por meio do Parecer, no entanto ficou evidenciada uma necessidade de “formação pedagógica” que foram institucionalizadas por meio das disciplinas: Psicologia da

Educação: Adolescência. Aprendizagem; Elementos de Administração escolar; Didática; Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado.

Além dos documentos oficiais como o Parecer Nº. 292/62, outras publicações oficiais foram produzidas pelo Ministério da Educação em relação à formação de professores.

Destaca-se, neste momento da investigação, um material divulgado em maio de 1986, intitulado “Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil – documento final”.

Trata-se de uma análise e avaliação dos cursos de História feita por um grupo de consultores convocados pela Secretaria de Educação Superior-SESu/MEC. A proposta do material foi a realização de um diagnóstico dos cursos de História em relação ao alunado, à estrutura dos cursos, às disciplinas, à questão Bacharelado e Licenciatura, a articulação com outros níveis de escolarização, entre outros aspectos.

O diagnóstico e avaliação realizados tiveram como metodologia a observação e parecer dos consultores, bem como a utilização de instrumentos sistematizados para esse fim²⁸.

O documento final foi publicado em maio de 1986 e condensou um relatório das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Consultores, o qual produziu um primeiro documento, explicando os objetivos do trabalho, que foi encaminhado aos diversos Cursos de História, sendo adotada, como estratégia para alcançar um grupo sempre mais representativo desses Cursos, a utilização de todas as atividades desenvolvidas pela ANPUH (OLIVEIRA, 2003, p, 198).

Vários pontos de reflexão e discussão foram destacados neste diagnóstico, como aspectos referentes à prática de ensino e à concepção de História. Para a presente pesquisa foram analisadas questões pertinentes às disciplinas relacionadas à Metodologia do ensino de História.

Registra a análise:

²⁸ Para ver análise sobre este diagnóstico e a forma pela qual repercutiu junto às organizações acadêmicas ver Capítulo 3 “A construção de referenciais para o ensino de História: limites e avanços” da tese O Direito ao Passado (Uma discussão necessária à formação do profissional de História) (2003) de Margarida Maria Dias de Oliveira.

Não é suficiente que a “**prática de ensino**” seja lecionada por professores com licenciatura em História; é preciso uma presença real e permanente do Departamento nessa matéria. (MEC/SESu, 1986, p. 14 – grifo nosso)

[...] Há necessidade de maior entrosamento entre os Departamentos de História e os Departamentos ou Faculdades de Educação (debates, encontros, seminários, presença recíproca de docentes nos Departamentos), pois há um longo caminho a percorrer ainda em função do conflito entre as **concepções de História** vigentes entre os historiadores e os pedagogos (MEC/SESu, 1986, p. 15 – grifo nosso).

O documento aponta aspectos interessantes, pois chama atenção para dois pontos: o primeiro é a formação do professor que trabalharia com a prática de ensino e, o segundo, é a “localização” da disciplina de Prática de Ensino, bem como as implicações que este “lugar” poderia trazer para o curso.

Segundo o documento, os aspectos relacionados com a formação do professor formador e o lugar desta disciplina são significativos, pois interferem na forma pela qual as relações entre ensino e aprendizagem podem ser discutidas com os acadêmicos. Percebeu-se que, ainda hoje, este é um dos aspectos não definidos nos cursos de História, pois encontrou-se cursos em que a disciplina Prática de Ensino está alocada nos Departamentos de Educação e, em outros, alocada no Departamento de História. Ainda, situações diferentes, ou seja, nos dois departamentos.

Não se trata de somente localizar geograficamente a disciplina, mas definir um fio condutor para o trabalho pertinente à Prática de Ensino, isto é, sistematizar uma proposta que considere uma formação pedagógica do futuro professor que contemple, além de aspectos voltados em como dar aulas, também se discuta a função didática da História.

Também a análise apresentada no documento, em suas conclusões relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos indica que:

O que se verifica, de modo geral, é que os futuros profissionais do magistério não estão sendo instrumentados para criar suas próprias técnicas e utilizar os recursos de que dispõem de acordo com a diversidade de situações por eles encontradas nas escolas. No geral, o que se aprende na universidade está de tal maneira desvinculado das diferentes realidades, que bem se pode diagnosticar que, neste mister, o que se tenta passar é um “modelo” de “como dar aulas”, caracterizando um reducionismo inteiramente ineficaz (MEC/SESu, 1986, p. 30).

Continuam as conclusões:

[...] seria necessário, por exemplo, que o 1.º e o 2.º Graus fossem objeto de estudo, de análise e de reflexão nos cursos de graduação. E o importante é que esse estudo fosse realmente feito ao longo de todo o curso e não se limitasse apenas a estágios finais, quando todas as disciplinas do curso já foram desenvolvidas.

[...] Haveria que discutir-se um pouco mais sobre o significado do ensino de História, entendido sempre como produção de conhecimento, para que se pudesse também refletir sobre o que queremos dizer quando falamos em instrumentação do profissional (MEC/SESu, 1986, p. 30).

Levando-se em conta que essa análise foi realizada em 1986, o que chamou a atenção foi a preocupação com a formação do acadêmico em relação à sua prática, enquanto futuro professor de História. Destaca-se a análise de que não somente o ensino de técnicas pode garantir “boas aulas” e pode revelar-se ineficaz na formação do professor.

O que se constatou foi que os cursos de História não podem preocupar-se em preparar somente os futuros professores com técnicas de como dar boas aulas, mas que devem levar em conta a relação social, ou a realidade, na qual esses futuros professores iriam atuar. Parece que a sugestão é a de que não existem técnicas ou aulas ideais, se não houver uma preocupação com o contexto e a realidade na qual o futuro professor irá executar a prática de ensino e também atuar.

Ficou evidente, neste documento, que o futuro professor precisa levar em conta o aluno com o qual irá trabalhar. Não somente o conjunto de recursos ou técnicas é relevante, mas também o aluno e a realidade são aspectos que, por várias vezes são destacados como “pontos falhos” ou ausentes nos cursos de História, investigados por meio deste diagnóstico.

O diagnóstico e a avaliação realizados em 1986, por consultores convocados pela Secretaria de Educação Superior-SESu/MEC, constituíram-se junto com o Parecer N.º 492/2001 em importante documento sobre os cursos de formação de professores de História.

Assim como na década de 60, a publicação do parecer do consultor Valnir Chagas sobre a instituição das disciplinas pedagógicas, nos cursos de formação de professores, mostra a presença de leis e normatizações para os cursos. Atualmente, início do século XXI, tais princípios permanecem, pois os cursos de formação de professores em nível superior são normatizados pelo Ministério da Educação.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Ensino Superior, publicou o Parecer N.º 492/2001²⁹ aprovado em 04/4/2001 (ANEXO 2), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Estas Diretrizes Curriculares tem a função de normatizar e orientar os cursos em relação à sua estrutura, objetivos, perfil do egresso, composição curricular, carga horária e também à composição das disciplinas que possuem caráter de obrigatoriedade. Desta forma, o documento é portador de indicativos que revelam uma concepção e uma forma de entender a formação do professor³⁰.

Um dos pontos destacados no documento diz respeito às competências e habilidades específicas para a Licenciatura. É registrado que o curso deve proporcionar o:

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objetos de ensino–aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- B. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p.08).

Também afirma o texto, em relação aos conteúdos curriculares para a Licenciatura:

No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam [...] (BRASIL, 2001, p. 09).

Quanto aos Estágios:

As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente. (BRASIL, 2001, p. 09)

²⁹ Parecer CNE/CES 492/2001 - homologado em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

³⁰ Além das Diretrizes Específicas, o curso de História deve ser orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - CNE/CP 009/2001.

Desta forma, o documento evidencia a necessidade de discussões de caráter pedagógico, mas não aponta a obrigatoriedade de uma disciplina específica, ou seja, os cursos de Licenciatura deverão contemplar os conteúdos da educação básica e as didáticas ou a metodologia dos respectivos conteúdos em seu projeto pedagógico, que também deve seguir orientações específicas, a saber:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação (BRASIL, 2002, p. 1)³¹.

A intenção, com a análise de manuais e de legislação, foi demonstrar a existência de um debate em torno da formação pedagógica do professor. Este debate, por sua vez, é ancorado numa forma de pensar a formação do professor que, no Parecer 292/61 foi dominada pela preocupação com o conteúdo e com o aluno. Percebeu-se que na atual Diretriz Curricular para os cursos de Licenciatura em História, destaca-se a relação entre a prática pedagógica e o conteúdo.

O documento que atualmente orienta a organização do curso de formação de professores de História deixa transparecer uma preocupação em torno do “domínio dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental e Médio”, e também dos “métodos e técnicas” que favoreçam a transmissão do conhecimento. É evidente que cada instituição de ensino superior, com base nessas considerações e nas orientações quanto à organização do projeto pedagógico do curso, vai sistematizar essas Diretrizes. Pode-se concluir, portanto, que o documento oficial aponta para uma necessária formação pedagógica, mas que cabe às Instituições de ensino superior, respeitando as determinações legais, sistematizarem um curso que contemple, entre as disciplinas de conteúdo específico, disciplinas que tenham uma

³¹ Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Resolução CNE/CES 13, de 13 de Março de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33.

preocupação com o ensino e a aprendizagem em História e não exclusivamente um inventário de prescrições técnicas.

Os “textos visíveis” analisados neste capítulo permitem comprovar que, historicamente, foi construída uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História e, por certo, essa forma de pensar influenciou tanto a formação quanto a prática de professores.

Na sequência foi estabelecido um diálogo sobre as contribuições advindas do campo da Educação Histórica e da Transposição Didática, no qual se analisa a natureza epistemológica do código disciplinar da Didática da História, identificada com autores que pensam a História e a sua função didática.

CAPÍTULO 2

A NATUREZA DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: OS CAMINHOS POSSÍVEIS

A Didática da História é uma, entre tantas denominações encontradas para identificar disciplinas voltadas para o ensinar e aprender História e que configura-se, do ponto de vista legal, como essencial na formação do aluno de História.

Quando foi assumida a identificação “Didática da História” na presente investigação, atribuiu-se um significado que, na formação do professor pode representar mais do que um conjunto de ações, práticas ou procedimentos que são realizadas em ambiente escolar.

Caso a Didática da História significasse “preparação técnica de um professor para dar boas aulas”, estar-se-ia advogando em favor de concepções que acreditam, muitas vezes, que as crianças ou os jovens de hoje não aprendem História porque nas aulas de História, que acontecem na escola, não são usadas boas técnicas. A Didática da História defendida aqui, preocupa-se com um processo de ensino e aprendizagem, que tenha um corpo epistemológico específico, o qual poderá sustentar a relação entre o ensinar e o aprender História.

Defende-se a necessidade de uma didática específica, voltada ao ensino de História, que não seja portadora, unicamente, de procedimentos ou indicações metodológicas em relação à prática de ensino, mas que, somada a esses aspectos, tenha na Ciência História um aporte para a discussão em torno de que é ensinar e aprender História. Acredita-se que essa opção não estabelece um recorte em torno de uma nomenclatura, mas é uma opção por um objeto de investigação localizado num determinado campo teórico.

Iniciou-se essa tentativa de localizar a Didática da História em um determinado campo, apoiando-se nas contribuições de Prats (2001). Entre as suas reflexões, há uma discussão que circunscreve as investigações em Didática da História em um determinado campo.

Diz o autor:

La investigación en didáctica de las ciencias sociales debe considerarse, en primer lugar, como un campo de investigación educativa, situado en la encrucijada de diversas disciplinas sociales entre las que están, por un lado, las que se ocupan tradicionalmente del aprendizaje y la enseñanza y, por otro, las que constituyen la base de los conocimientos que se pretenden enseñar. En segundo lugar, considerar un requisito que los procesos de indagación, observación, experimentación, etc. se basen en modelos y diseños que contengan rigor metodológico, compartiendo los principios que conforman pluralidad metodológica del resto de las ciencias sociales. En tercer lugar, definir la finalidad, la intencionalidad y las líneas de investigación, con la aspiración de poder elaborar teorías explicativas que sirvan para conocer los diversos agentes que intervienen en el proceso didáctico, y las relaciones e interacciones entre estos agentes. En cuarto lugar, definir los instrumentos que hacen referencia a las metodologías y representaciones pedagógicas. Por último, (y esta cuestión es totalmente específica del campo que proponemos), el diseño, experimentación y evaluación de estrategias didácticas y la creación de materiales y elementos que sirvan para intervenir de manera controlada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo ello en profunda relación e interacción con la praxis. El fruto de este tipo de actividad supondría un conocimiento científico (conceptos, teorías, métodos, etc.) del proceso didáctico en las diversas ciencias sociales, y un “retrato fiel” de la estructura de todos los elementos que lo componen (PRATS, 2001, p.138).

Segundo o autor as investigações que tomam a Didática das Ciências³² Sociais como objeto devem considerar que este é um campo que está entremeadado por outros campos. Também as investigações precisam considerar a necessidade de se garantir um rigor metodológico, uma definição quanto a intencionalidade e linhas de averiguação que possam, ao mesmo tempo, localizar as pesquisas e produções e contribuir para investigações futuras. E por último, destaca que os instrumentos em uma investigação em Ciências Sociais carecem de um amparo metodológico relacionado com a área. Em síntese, Prats chama atenção no sentido de que, quando se toma a Didática das Ciências Sociais como objeto de estudo é necessário que ela esteja localizada num âmbito de investigação para que, desta forma, se possa contribuir com avanços nesse campo.

Prats (2001) acrescenta ainda a constatação de que as investigações relacionadas à área das Ciências Sociais encontram-se num estágio inicial e esclarece que: “La tarea de construir un campo de investigación específico, el de la didáctica de las ciencias sociales, está, como es sabido, en una fase muy embrionaria”. (PRATS, 2001, p. 123)

Também Pagès (2004), em seu artigo *Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia*, afirma que a Didática da

³² Na Espanha, as Ciências Sociais compreendem, na Educação Secundária, as disciplinas: História, Geografia, Filosofia, História da Arte.

História pretende ser um ponto de referência, em que professores possam ancorar suas reflexões sobre uma prática preocupada com o ensinar e aprender História e, desta forma agreguem argumentos ou formas de pensar o ensino e a aprendizagem, ultrapassando a marca do conteudismo, muitas vezes matizada por uma racionalidade exclusivamente linear.

La Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprende Historia y Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza (PAGÈS, 2004, p.157).

Mais adiante, este autor afirma que a Didática da História deve se ocupar também do profissional que irá atuar com jovens, com crianças, o qual, por meio de sua prática, poderá revelar a sua concepção e forma de compreender a História, e a sua forma de se relacionar com o próprio conhecimento histórico.

Com as contribuições anteriores³³ percebe-se que as discussões em torno das Didáticas específicas são relativamente novas entre os grupos de pesquisa, e as investigações vêm ocorrendo aos poucos, configurando-se em várias contribuições para esse campo. Percebe-se que, no Brasil³⁴, existem pesquisas e investigações que estão voltadas para esta área, como já foi dito, talvez não com essa denominação “didática específica”, porém apoiadas tanto em discussões da Didática e da Psicologia, como também em reflexões que tomam como ciência de referência, a própria História.

Demonstrar a existência de uma Didática voltada ao ensino e à aprendizagem em História foi uma das primeiras preocupações da presente investigação, essa existência, por exemplo, nos cursos de formação de professores, é real, tendo em vista as exigências legais quanto à organização do projeto pedagógico do curso.

³³ Investigadores como André Terrise (2001) sugere que as didáticas específicas precisam tomar como ponto de discussão justamente a ideia de referência. TERRISE, A. Didactique des disciplines: les references au savoir. Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

³⁴ Para conhecer mapeamento de pesquisas ver texto: EVANGELISTA, Olinda e TRICHES, Jocemara. Ensino de História, Didática da História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Editora UFPR, n.1, jan. 2006. p.33-55.

Além da existência real nos cursos de formação, entende-se que outra dimensão de discussão em torno de uma didática específica não seria somente necessária, como também apropriada, frente ao que está se advogando, que é a existência de uma disciplina que contenha um código disciplinar pautado na relação ensino/aprendizagem, referenciada na própria História.

Para este momento da pesquisa escolheu-se duas formas de entendimento em relação à compreensão sobre o significado da Didática em História: uma delas pauta-se no conceito de transposição didática e outra nas contribuições do campo denominado Educação Histórica.

Não houve a intenção de fazer um enfrentamento entre essas duas abordagens, mas de apresentar formas de entender a relação entre o ensinar e o aprender, sob diferentes óticas, sendo que uma forma não elimina ou desconsidera a outra, mas apresentam possibilidades de entendimento que podem estar presentes em uma Didática específica.

O ensino e a aprendizagem em História são elementos presentes na história do ensino de História em diversos “lugares”: legislação, manuais, produções e outras, no entanto, além da constituição histórica de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem, existe outro aspecto, que é a forma pela qual a esta relação constituiu-se do ponto de vista epistemológico.

A escolha de análise da dimensão epistemológica foram as reflexões advindas do campo da Transposição Didática e da Educação Histórica, procurou-se algumas reflexões que vêm sendo realizadas e que tomam esses dois enfoques como referência. Não se está apontando os dois enfoques como antagônicos e, tampouco, como os únicos referenciais nos quais se assentam investigações sobre o ensino de História. Fez-se uma escolha, por se entender que, com base nessas duas “lentes” de análise pode-se “ler” a forma como professores e investigadores vêm pensando essa relação e, de alguma, forma contribuir nesse campo de investigação que, como já foi dito, encontra-se em “estágio embrionário”.

2.1. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Chevallard publicou sua obra *La transposición didáctica – del saber sábio al saber enseñado*, em 1985, defendendo a ideia de uma “transposição didática” sob a influência de outros pesquisadores como Michel Verret, sociólogo francês, que, em 1975, publicou sua tese *Les temps des études*.

Desde então as discussões sobre a transposição didática foram pensadas em relação à Didática da Matemática, alcançando gradativamente outras áreas. As discussões sistematizadas por Chevallard entendem que o conteúdo acadêmico é o ponto de referência e deve, por meio de um processo de didatização, ser transformado em um conhecimento escolar. Destaca-se, nessa vertente, a preocupação com o ensinar, tendo como instrumento o conteúdo a ser ensinado.

Assim Chevallard define a transposição didática:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*. (2005, p. 45)

Segundo o pesquisador francês, para que um conteúdo seja aprendido, necessita “sofrer” alterações que o transformem em um saber que possa ser ensinado, pois há uma fronteira entre o saber sábio – que entendemos como um saber acadêmico – e o saber que possa ser ensinado, ou seja, um conteúdo voltado ao ensino. Assim: “Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado” (CHEVALLARD, 2005, p.16).

A presença dos fundamentos da transposição didática vem permeando diversos trabalhos acadêmicos nas últimas décadas, de forma particular as investigações que vem tomando como preocupação a prática do professor e/ou a forma pela qual eles organizam suas aulas, bem como a relação com o conhecimento ou conteúdos que ensinam.

Destacam-se aqui, além da obra do próprio Chevallard (2005), pesquisas realizadas no Brasil, como a tese de Monteiro - “Ensino de História: entre saberes e

práticas” (2002), em que a autora toma as contribuições de Chevallard para analisar a relação que os professores de História estabelecem com os saberes que ensinam.

Monteiro mostra a intenção de sua investigação:

[...] relacionando as categorias, ‘saber escolar’ e ‘saber docente’, realizei uma investigação que focalizou as formas como professores de história mobilizam os saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência, numa criação própria e significativa para seus alunos (2002, p. 07).

O exercício de compreensão da relação entre o ensino e a aprendizagem, por meio das discussões da transposição didática, foi a principal característica desta tese que envolveu a análise de práticas de diversos professores, a forma pela qual selecionam os conteúdos que ensinam e como apresentam seus argumentos durante as explicações. A investigadora tomou como ponto de referência a ação dos professores ao ensinar, como mobilizam conhecimentos disciplinares e pedagógicos em suas aulas, ou seja, de que maneira os professores “[...] justificam e avaliam os saberes que dominam para ensinar o que ensinam, em experiências significativas para os alunos, [...]” (MONTEIRO, 2002, p. 09).

A investigação de Monteiro (2002) esclareceu também que o pesquisador francês apresentou um processo, uma espécie de trajetória da transposição didática que passaria por um saber acadêmico, saber a ensinar, saber ensinado, saber aprendido. Cada etapa de conhecimento, segundo Monteiro, abre possibilidades para que se conheça o processo de ensino, levando em conta os diferentes sujeitos e a subjetividade dos envolvidos no processo.

Este processo da transposição didática é desencadeado

[...] quando técnicos, representantes de associações, professores militantes, [...] definem, a partir do saber acadêmico e através de um trabalho de seleção e estruturação didática, o saber a ensinar, definição esta que será refeita em outros momentos, quando surgir a necessidade de sua renovação ou atualização (MONTEIRO, 2002, p. 80).

Significa dizer que a transposição didática, defendida por Chevallard, se traduz por um processo no qual o chamado conhecimento acadêmico, ou saber sábio, passa por um processo de seleção, organização, é sistematizado e transformado num outro saber, que será objeto de ensino.

Em sua pesquisa, Monteiro (2002) tomou as categorias o ‘saber escolar’ e o ‘saber docente’ como elementos de análise em relação às práticas de professores envolvidos na pesquisa. Define o saber escolar como uma categoria:

[...] que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado, mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática, e às mediações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, bem como à dimensão histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista (MONTEIRO, 2002, p. 6-7).

O conceito de saber docente foi assumido pela pesquisadora como uma categoria que propicia a investigação e compreensão da ação docente, tendo como referência os saberes que possuem e mobilizam para ensinar e que, na visão de teóricos como Shulman (2005), Tardif (2002) são considerados fundamentais no que tange ao desenho de uma identidade e competência profissional. O movimento empreendido entre o professor, balizado por seus saberes, e o conteúdo representam o que Chevallard assume como transposição didática, isto é, os saberes mobilizados no sentido de “transpor” os conteúdos, sendo percebida nessa perspectiva a natureza do que se compreende por ensino e aprendizagem.

Parece haver nessa perspectiva um movimento que toma o conteúdo “saber sábio” ou “saber escolar” como um dado resolvido. O aluno é o “beneficiário” da modificação ocorrida com o conhecimento. Explica-se: a perspectiva da transposição didática empreende uma forma de pensar tomando prioritariamente o ensino – isto é, o conteúdo, a forma pela qual deve ser trabalhado. O professor é o sujeito que faz essas escolhas, ou seja, seleciona, organiza, recorre a fontes, sistematiza a “transposição”. O aluno, sujeito desse processo, recebe essa modificação empreendida em relação ao conhecimento e por meio da ação do professor.

Essa abordagem considera a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar a “transposição”. Consequentemente, uma “boa” didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível (BITTENCOURT, 2004, p. 36).

A análise de Bittencourt (2004) destaca a pulverização que parece ocorrer entre o que se ensina e para quem se ensina, pois a relação ensino/aprendizagem é validada em relação ao que se ensina e como se ensina. Por isso a autora destaca que uma “boa didática” é assim conceituada, à medida que consegue aproximar o conhecimento do ambiente escolar, ou seja, consegue transformá-lo em saber ensinado.

Monteiro (2002), em sua investigação, toma “professores de história experientes e bem sucedidos” (2002, p.9) e a forma pela qual estes mobilizam seus conhecimentos para organizar as suas aulas e com isso a aprendizagem dos alunos.

A pesquisadora usou como material de pesquisa as práticas desses professores, intencionando estabelecer uma análise que não fosse tomada na perspectiva de racionalidade técnica, pois segundo Candau:

Por trás dessa visão está muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos (1997, p. 55).

Os questionamentos e reflexões, advindas dessa análise, que levaram em conta a forma de conceber o ensino, deram espaço ao aparecimento de outros fatores que também podem interferir nesta relação, tais como: o fato de que tanto professor quanto alunos são sujeitos, portadores de uma forma de entendimento de mundo, de educação e de aprendizagem.

Dessa forma, Monteiro (2002), problematiza a ação do professor e a relação que estabelece com o conhecimento, afirmando que estas discussões voltam-se a um campo de investigação que toma essas ações como aspecto a ser analisado, pois pela transposição didática do conhecimento, a ação do professor e seus saberes são, por assim dizer, os elementos propulsores da transposição.

Entre os autores que debatem sobre os saberes do professor está Shulman que, em suas sistematizações, argumenta que o professor necessita de alguns conhecimentos e o mais importante é o conhecimento didático do conteúdo.

Afirma Shulman:

[...] el conocimiento didáctico del contenido adquiere particular interés porque identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se

organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza.

El conocimiento didáctico del contenido es la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo. Aun cuando se puede agregar mucho más acerca de las categorías del conocimiento base para la enseñanza, la elucidación de las mismas no es el objetivo central de este trabajo (2005, p.11).

Nesta direção é que pesquisas destacam, a relevância dada a um certo “conhecimento didático do conteúdo”, isto é, enfatiza a necessidade do professor mobilizar saberes no sentido de didatizar o conteúdo transformando-o em um saber que possa ser ensinado aos alunos, o que de certa forma corrobora as inferências de Chevallard.

Outra investigação realizada em 2003, por Anhorn, sob o título “*Um objeto de ensino chamado História – a disciplina de História nas tramas da didatização*” analisa o ensino de História e as transformações ocorrido na relação apregoada pela transposição didática. Entre os referenciais, em que a pesquisadora se apoia para argumentar sobre a didatização, estão as contribuições de Chevallard.

Defende a autora:

O termo transposição foi objeto de críticas na medida em que, para alguns autores, não traduziria bem a ideia de transformação que com ele se pretende expressar. No entanto, como afirma Chevallard (1997), esse é um termo central na sua reflexão, cuja substituição enfraqueceria o quadro teórico mais amplo no qual ele se insere. Concordando com o autor, argumento que esse termo tem, pelo menos, dois méritos que não devem, de forma alguma, ser minimizados. O primeiro diz respeito ao fato de pressupor, logo de saída, uma dinâmica específica da vida dos saberes na sociedade atual, que extrapola largamente as instituições de produção dos mesmos, incluindo outras esferas de problemáticas — entre elas o espaço transpositor — vitais para a sua ecologia. O segundo, desdobramento do primeiro, permite repensar e questionar a natureza e função dos saberes envolvidos nos diferentes níveis de problemática. Chevallard insiste que o termo transposição deve ser apreendido no sentido de reconstrução, recriação de saberes, ações necessárias quando ocorre mudança de habitats ou esferas de problematização, isto é, quando os saberes mudam, são transpostos de um tipo de instituição de saber a outro (AHORN, 2003, p.39-40).

Percebe-se que Ahorn (2003) ratifica as contribuições de Chevallard, pois destaca que há uma dinâmica entre os “saberes” e que justamente esta dinâmica permite que exista uma constante “modificação”, ou seja, os conteúdos são constantemente repensados e avaliados.

Com as contribuições de Chevallard compreende-se que houve um exercício para se entender o ensino de História em direção à uma didática específica, na qual tomando-se como referência um dado conteúdo este passaria por uma “recriação, modificação ou adaptação”, sendo “transformado” em um conteúdo de ensino, daí a expressão transposição didática.

Podemos considerar la existencia de una transposición didáctica, como proceso de conjunto, como situaciones de *creaciones didácticas de objetos* (de saber y de enseñanza a la vez) que se hacen “necesarias” por las exigencias del funcionamiento didáctico (CHEVALLARD, 2005, p. 47).

Chevallard (2005) propõe um tratamento didático do conteúdo a ser ensinado. Esse “processo didático” é o que caracteriza a transposição, ou seja, toma-se o conteúdo como ponto de referência para o tratamento didático, com vistas ao ensino.

Em suas reflexões, Monteiro (2002) mostra alguns pontos em relação à transposição didática, afirmando que essa abordagem tem recebido críticas em relação à uma ausência de explicação entre os saberes. Também pontua:

Outra restrição refere-se ao fato de que o autor, talvez por operar no campo da matemática que constitui um corpo de conhecimentos muito bem delimitados e sistematizados, refere-se exclusivamente ao saber acadêmico como única referência para a elaboração do saber ensinado (MONTEIRO, 2002, p.83).

Ainda, segundo Monteiro, Chevallard não leva em conta “dimensão educativa” que, para a pesquisadora, é um aspecto fundamental para compreender o processo de uma transposição didática em relação ao saber escolar. As discussões sobre essa relação entre o saber sábio e o saber ensinado:

[...] pode fornecer um instrumental para a melhor compreensão dos processos de ensino, considerando as especificidades das diferentes disciplinas. O principal deles é a identificação das mudanças conceituais efetuadas durante o processo de transposição didática a partir das necessidades da “razão didática”, ou seja, a lógica que exige que o saber ensinado, além do fato de atender a uma razão sociológica (demandas políticas e culturais), precisa ser possível de ser ensinado (MONTEIRO, 2002, p. 85).

Dando a devida relevância às discussões de Chevallard, Monteiro fala da necessidade de “superar a insuficiência do conceito de transposição didática”,

indicando o uso do conceito de “mediação didática”, que poderia traduzir as possibilidades não contempladas pelo pesquisador francês.

Para tanto, cita as investigações de Lopes (1997), que sistematizou reflexões sobre o conceito de mediação didática.

Afirma Lopes:

O termo transposição tende a ser associado à ideia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente, devemos nos referir a um processo de mediação didática. Todavia, não no sentido genérico, ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou “ponte”, de permitir a passagem de uma coisa a outra. Mas no sentido dialético: processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia (1997, p.564).

A importância dos debates sobre a transposição didática reside no fato de que esse conceito amplia as discussões em torno da relação entre o saber a ser ensinado e o saber ensinado, isto é, a distância que existe entre um chamado saber sábio, ou saber acadêmico e o saber necessário ou adequado ao ensino.

Já as ponderações sobre a mediação didática problematizam o saber escolar, colocando também nesse processo a interferência que esse “saber escolar” sofre pela ação do professor, de suas escolhas, ou seja, da seleção por ele organizada, quando prepara suas aulas. Essas seleções podem ser feitas com base no livro didático ou do currículo, entre outros. Mas com esses recortes, o professor estabelece também uma organização própria com diferentes justificativas.

Ambos os conceitos traduzem, uma relação entre o saber sábio e o saber a ser ensinado, isto é, tem algo a contribuir na relação que é estabelecida entre quem ensina e quem aprende, tomando o conhecimento como argumento principal nessa relação.

2.2. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A reflexão sobre a transposição didática tem o seu lugar na forma de compreender o ensino e a aprendizagem. No entanto, é possível encontrar outras perspectivas que possam contribuir para se entender a natureza do código disciplinar da Didática da História. Por isso é que realizou-se um estudo acerca do campo de investigação que aqui foi nominado de Educação Histórica, cuja referência

principal é a questão da função didática da ciência da História, indicada por Rüsen (2001).

O primeiro estudo empírico³⁵ realizado nesta pesquisa foi uma análise em fontes documentais, ou seja, nas ementas dos cursos de Licenciatura em História e, para esta análise, usou-se como referência o texto de Bergmann (1990).

O citado texto permitiu realizar uma análise³⁶ acerca do que se propõe como ensino e aprendizagem em História, expresso nas disciplinas voltadas à Didática da História, uma vez que refletem a forma pela qual o professor e o acadêmico pensam a mesma Didática.

Afirma Bergmann que a Didática da História tem por tarefa a aprendizagem em História:

[...] a Didática da História é uma disciplina que pesquisa a elaboração da História e sua recepção, que é formação de uma consciência histórica, se dá num contexto social e histórico e é conduzida por terceiros, intencionalmente ou não (BERGMANN, 1990, p. 30).

Analisar e investigar o significado da própria Ciência Histórica para a realidade de seu tempo constitui-se numa segunda tarefa, ou seja, uma tarefa reflexiva.

A Didática da História é a disciplina científica que investiga e expõe sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem, processos de formação e autoformação de indivíduos, grupos e sociedades a partir da e pela História (BERGMANN, 1990, p.30).

E uma terceira tarefa é apresentada como uma tarefa normativa:

A Didática da História procura também explicitar os pressupostos, condições e metas da aprendizagem na disciplina específica da História, os conteúdos a serem transmitidos, os métodos e as categorias e a possibilidade da estruturação dos conteúdos a partir das categorias didaticamente escolhidas na Ciência Histórica e analisa também as técnicas e materiais de ensino e as várias possibilidades da representação da História (BERGMANN, 1990, p.31).

Assim, Bergmann (1990) demonstra três preocupações com a Didática da História: uma preocupação voltada para a aprendizagem em História; outra para a

³⁵ Estudo apresentado no Capítulo 4.

³⁶ Estudo melhor explicitado no Capítulo 3.

análise e investigação acerca do significado da própria Ciência História e uma preocupação pautada na sua ação normativa.

Ele, também aponta elementos que, por sua vez, permitem entender a Didática da História a partir de dois olhares: um que leva em conta a cognição histórica, quando infere que a Didática da História deve ter como tarefa a preocupação com a aprendizagem em História e, outra, com o significado da própria História.

A outra perspectiva de análise, quando o autor se refere à tarefa normativa, que possui uma aproximação maior com a Didática Geral³⁷.

Na sequência, optou-se por analisar as duas tarefas associadas à cognição histórica, procurando estabelecer um diálogo com o campo da Educação Histórica, considerando que ambas assumem “funções” voltadas para o ensinar e aprender História, levando em conta a História como referência.

A primeira tarefa analisada é aquela apontada por Bergmann (1990), como tarefa reflexiva.

Essa tarefa, segundo o autor, é voltada aos processos de ensino e aprendizagem a partir da e pela História. A Didática da História chama para si uma forma de pensar esse ensino e essa aprendizagem, ou seja, procura uma forma de entender como se dá a aprendizagem em História, como o aluno constrói a ideia sobre a História, sobre os conteúdos que são trabalhados na escola.

É válido ressaltar que essa aprendizagem não se constitui em tema recorrente em pesquisas na área da História. Schmidt (2005), em seu texto *Itinerários de pesquisa em ensino de História* indica a existência de pesquisas voltadas à compreensão dos alunos sobre a história, que aparecem de forma mais incisiva a partir das décadas de 80 e 90. Esses estudos vêm contribuindo com a discussão sobre o entendimento acerca da própria construção do conhecimento histórico escolar. Entre eles destacam-se as pesquisas sobre a cognição histórica no Reino Unido, na América do Norte e, ultimamente, em outros países da Europa, nomeadamente a Espanha e Portugal.

Tais pesquisas evidenciam, entre seus pressupostos teóricos, a compreensão da natureza do conhecimento histórico e o desenvolvimento do

³⁷ Utilizou-se o termo - Didática Geral - com a intenção de diferenciar as especificidades da disciplina Didática Geral da Didática Específica, no caso deste texto – da Didática da História e, por entender que ambas possuem suas especificidades.

pensamento histórico dos jovens, das crianças e dos adolescentes, fatos evidenciados por meio dos estudos e investigações realizadas por Lee³⁸ e também por Barca³⁹, entre outros.

Em seus estudos, Barca (2000) vem contribuindo nesta perspectiva e, em sua tese de doutoramento, *O Pensamento Histórico dos Jovens – Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*, analisa elementos sobre a aprendizagem da História, por meio de um estudo realizado com jovens portugueses, procurando demonstrar a compreensão da ideia de provisoriedade histórica.

As reflexões advindas dessas pesquisas vêm colaborando nas discussões sobre a aprendizagem em História, uma das tarefas da Didática da História, apontada por Bergmann (1990).

Sobre a cognição histórica, Barca e Gago esclarecem que:

[...] os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiencia. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado, à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica (2001, p. 241).

Contribuições como essas fornecem elementos para que se olhe para a aprendizagem em História, preocupando-se com o “aprender” e sabendo que este aprender é permeado por experiências relativas a cada grupo de pessoas.

Segundo Barca e Gago:

Compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em História, examinar as relações entre as ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir de suas vivências) e os conceitos históricos, explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo, a interpretação das fontes) tem sido objectivos centrais da pesquisa no campo da cognição histórica (2001, p. 242).

E ainda:

[...] examinar as relações entre as ideias tácitas e os conceitos históricos, explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de

³⁸ Universidade de Londres.

³⁹ Universidade do Minho.

natureza substantiva quer de natureza epistemológica têm sido objetivos centrais da pesquisa no campo da cognição histórica (2001, p. 242).

Nas citações anteriores é delineada a natureza da chamada cognição histórica, ou seja, percebe-se que a aprendizagem em História passa a ter, como ponto de referência, o que a autora chama de “ideias tácitas” e “conceitos históricos”.

As ideias tácitas e os conceitos históricos configuram-se em pontos fundamentais acerca da compreensão sobre a aprendizagem em História, ou seja, sobre a forma como acontece a cognição histórica.

Neste campo chamado de cognição histórica vários estudos vêm sendo realizados sobre os níveis de progressão dos alunos e estes podem ser compreendidos sob duas perspectivas.

Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos também, os ‘conceitos de segunda ordem’. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar (LEE, 2001, p.15).

A relação aprendizagem e progressão no ensino de História vem trazendo uma preocupação acerca de “como o aluno aprende” e “o que é pensar historicamente”. Esta forma de entender a aprendizagem em História vai, de certa forma, diferenciar-se de outras abordagens que inclusive dominaram a compreensão sobre a relação ensino/aprendizagem marcada pela Psicologia. Também se fez anunciar nos estudos realizados por Barca a forma pela qual a pesquisadora percebe a influência da Psicologia.

Pontua a autora:

Durante a década de sessenta e princípios da década de setenta, a investigação em educação foi fortemente influenciada pela teoria piagetiana, enfatizando o desenvolvimento cognitivo ao longo de três estádios principais, sequenciais e invariantes. Esta corrente reflectiu-se na discussão sobre o lugar da História no currículo [...] e em estudos sobre o pensamento dos alunos em História [...] (BARCA, 2000, p. 23).

No Brasil, da mesma forma, foi marcante a alcance da Psicologia na forma de pensar e ensinar a História. Na obra de Amélia de Castro, “Princípios do método no Ensino da História” (1952), a autora descreve que:

As teorias educativas modernas, influenciadas pelas idéias da educação funcional trouxeram à nossa consideração a importância dos estudos da psicologia do educando. Os interesses, capacidades e necessidades do ser devem, pois, dirigir os processos didáticos a empregar. [...] a personalidade da criança precisa ser conhecida e respeitada, afim de que sejam evitados erros de dolorosas conseqüências, tais como as frustrações e desvios emocionais que podem afetar toda a vida futura do individuo (CASTRO, 1952, p. 63).

Em obra mais recente, também Bittencourt (2004) indica em seu trabalho sobre fundamentos e métodos do ensino da História, a contribuição da Psicologia para entendimento acerca dessa aprendizagem, destacando que:

Essa teoria do desenvolvimento cognitivo (formulada por Piaget) [...], passou a sustentar muitos dos princípios da constituição de conceitos e permitiu justificar a impossibilidade de alunos dos primeiros anos de escolarização dominarem conceitos abstratos, como os de tempo histórico, uma vez que cada fase “operatória” depende de condicionamentos biológicos (BITTENCOURT, 2004, p. 185).

Quando se traz elementos da cognição histórica, mapea-se um campo de entendimento preocupado com o ensinar e aprender História que possui como referência a Filosofia da História⁴⁰.

Ao entender que a cognição histórica concorre para que se pense um aprender e ensinar História, de forma diferenciada, torna-se fundamental discutir essa forma de entender o ensino e a aprendizagem, à luz de algumas linhas de pensamento que têm como referência a própria História.

Em países como Brasil e Portugal, as reflexões em torno da cognição histórica são relativamente novas e buscam, cada vez mais, estabelecer canais de discussão e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, fazendo uso de uma epistemologia que esteja pautada na História.

⁴⁰ A expressão Filosofia da História foi inventada no século XVIII por Voltaire que entendia como a História crítica ou científica - um tipo de pensamento histórico em que o historiador resolvia por si. Depois Hegel, em fins do século XVIII, dá à Filosofia da História um sentido diferente ao considerá-la como História universal. E um terceiro emprego da Filosofia da História pertence aos positivistas do século XIX, para quem a Filosofia da História era a descoberta das leis gerais que regem os acontecimentos que devem ser referidos pela História.

Para saber mais ver obra:

COLLINGWOOD, R.G. **A ideia de História**. Portugal. 5 ed .Editorial Presença. s.d.

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens em História exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos) (BARCA, 2005, p. 15).

Nesta perspectiva, as reflexões sobre a cognição histórica inserem-se num campo de investigação mais amplo que vem sendo nominado de Educação Histórica.

Segundo Barca (2000), um estudo pioneiro acerca da forma de pensar a aprendizagem dos alunos foi o realizado por Dickinson e Lee, em 1978. Ao desenvolverem seu trabalho, esses autores questionaram qual deveria ser a forma de pensar a História que nortearia a sua pesquisa. Ao mesmo tempo, problematizaram os estágios de desenvolvimento baseados na teoria piagetiana, para analisar a compreensão que os alunos possuíam sobre História. Para esta autora, esse estudo constituiu-se em um marco de referência nas investigações sobre o pensamento histórico dos jovens⁴¹.

Estudos posteriores foram se consolidando e continuando o aprofundamento em torno da forma como as crianças e jovens pensam a História. Mencionamos as investigações desenvolvidas pelo projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*) lideradas por Lee que vêm aprofundando estudos que demonstram esses modelos de progressão em jovens dos 07 a 14 anos.

Também nos Estados Unidos e Canadá, outros investigadores têm investido em pesquisas que buscam argumentos epistemológicos que estariam presentes na forma como crianças e jovens pensam a História. “Estes investigadores têm realçado a natureza situada da construção do conhecimento histórico. Conceitos de significância, mudança, evidência e narrativa têm sido centrais nestas pesquisas” (BARCA, 2005, p. 18).

Torna-se evidente que as pesquisas sobre Educação Histórica entendem a necessidade de se ter um claro entendimento dos aspectos teóricos sobre o conhecimento histórico pautados na História. Da mesma forma, o debate sobre a

⁴¹ As reflexões sobre os estudos de Dickinson e Lee são descritos na obra: BARCA, Isabel. **O pensamento Histórico dos Jovens** – Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, 2000.

natureza da História está, por assim dizer, na base da explicação desta forma de entender o conhecimento histórico.

Dray⁴² (1969) esclarece que um determinado fato torna-se objeto de interesse histórico quando este fato tem uma “significação societária”⁴³ e este significado se baseia no entendimento acerca dessas ações. Afirmo o autor: “Efetivamente, pode-se dizer, com segurança, que a tarefa do historiador não é tão-somente estabelecer os fatos, mas também *compreendê-los*. E isso o obrigará a dar explicações” (DRAY, 1969, p. 14).

Além da explicação, outros elementos, (noções), da natureza da História estão presentes nos trabalhos voltados à Educação Histórica, tais como: a ideia da provisoriedade em História, a ideia de mudança, o conceito de significância histórica, a ideia de evidência histórica, a ideia de progresso, a empatia, os tipos e as formas de pensar as narrativas.

Esse percurso de reflexões sobre a Educação Histórica torna mais consistente as discussões que se fazem oportunas sobre a possibilidade de definição do campo da Didática da História. Isto porque, investigar quais são as ideias históricas que as pessoas têm, frente a situações (ou conteúdos) específicas de ensino e aprendizagem, bem como realizar intervenções didáticas no sentido de torná-las mais complexas, constituíram-se em elementos da natureza da Didática da História.

No decorrer da própria história do ensino de História foram sendo construídas formas de pensar historicamente que, por sua vez, desembocaram em formas de expressar, explicar e narrar a própria História. Estas formas de pensar ou explicar o passado estão certamente relacionadas com as discussões sobre a ciência História.

Ao adentrar no estudo sobre a Didática da História fez-se uso de uma forma de entender seu código disciplinar e, a “porta de entrada” foram os apontamentos de Bergmann, quando falava de uma preocupação da Didática da História, primeiramente, com os processos de ensino e aprendizagem, posteriormente com a análise e investigação do significado da própria Ciência História. Dessa maneira destaca-se o significado que as reflexões registradas por Bergmann no delineamento do percurso da presente investigação.

⁴² Professor emérito do Departamento de Filosofia da Universidade de Ottawa – Canadá.

⁴³ Expressão utilizada por W. Dray.

O significado da teoria da História na constituição da Didática da História está no entendimento de que, se acreditamos que uma Didática Específica, no caso a Didática da História, precisa ter como referência a História, seria oportuno, se não necessário, a teoria da História assumir um papel de ancorar a forma de pensar e produzir a História que, por sua vez vai se desdobrar na forma de aprender e ensinar História.

Nessa perspectiva, um dos autores que vem subsidiando pesquisas em relação a uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História é Jorn Rüsen, pesquisador alemão que estudou História, Filosofia, Pedagogia e Germanística. Publicou e organizou várias obras nas áreas de teoria, didática e história da historiografia. Suas publicações passam a acontecer na segunda metade da década de 80 na Alemanha – quando ocorriam discussões envolvendo os rumos do ensino de História. Num contexto em que o ensino de História passou a ser discutido, Rüsen coloca que, dado o momento vivido na Alemanha, o ensino de História não se faz na relação do passado pelo passado, mas buscando construir uma relação onde o pensamento histórico é concebido como um processo cognitivo que permite refletir como as pessoas construíram epistemologicamente a forma como aprenderam História e como construíram a sua forma de expressar o que aprenderam. Estas reflexões estão pautadas em processos pelos quais a História construiu historicamente uma forma de pensar a relação com o ensino.

Nessa relação, a identificação de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem pressupõe-se, além de conhecimentos de natureza metodológica, uma reflexão centrada na teoria da História. Afirma Rüsen “[...] a teoria desempenha um importante papel na *profissionalização didática* dos historiadores. Esse papel consiste em transmitir aos historiadores em formação uma concepção sólida da especialidade profissional da ciência” (2001, p. 38).

E o investigador vai além, quando procura explicitar a função didática da teoria da História para o estudo da História, afirmando que esta possui uma função propedêutica, ou seja, prepara o próprio caminho da História, realizando o trabalho de uma forma a introduzir os estudos acerca da História.

Para este autor, a teoria tem uma função de coordenação, isto é, ela torna possível a especificidade da própria História, levando em conta seus princípios, evitando por assim dizer, um compartilhamento estranho à própria História. Possui uma função motivadora quando, em situações relativas à articulação da

subjetividade no processo de conhecimento histórico, são repetidamente assumidas como tendenciosas ou não científicas.

Uma quarta função diz respeito à organização em relação à obtenção do saber histórico. Afirmar Rüsen (2001), que os estudiosos enfrentam dificuldades frente à quantidade de material de pesquisa, mas que a teoria pode servir de “modelo interpretativo” que exerce uma função de orientação.

A função de seleção e fundamentação é a quinta função apontada, e está associada à ideia de que a teoria da História pode fornecer subsídios para que os estudiosos estabeleçam critérios frente às reflexões, aos encaminhamentos que se propõem a desenvolver e a pesquisar. Com auxílio da teoria “[...] o esforço de fundamentar os procedimentos de pesquisa é facilitado, o caráter argumentativo do trabalho é reforçado e sua qualidade científica, aumentada” (RÜSEN, 2001, p. 41).

E, por fim, Rüsen aponta a sexta função de mediação. A teoria exerceria uma função de ponte entre o estudo e a profissão, ou seja, levando em conta a teoria, os estudiosos poderiam vislumbrar a aplicação de seus conhecimentos no contexto social do pensamento histórico.

Conclui Rüsen acerca da contribuição da teoria da História:

Sua contribuição mais importante para o estudo da história poderia consistir no fato de que os estudiosos aprendem, no processo mesmo de obtenção da competência profissional, a não dissociar sua própria subjetividade da objetividade do pensamento científico, mas sim a empregá-la frutiferamente na construção dessa objetividade. A teoria da história pode auxiliá-los, pois, a assegurar uma porção de independência intelectual no trato da experiência histórica (2001, p. 42).

Da mesma forma, Rüsen baseia a relevância da teoria da História no próprio entendimento dos estudos da História; quando se afirma que a Didática da História tem (ou deve ter) uma preocupação com a análise e a investigação sobre o significado da própria História, tal tarefa traz consigo a necessidade de contemplar, em seus ementários ou programas, as reflexões acerca da teoria e seus desdobramentos na tarefa de ensinar e aprender História.

A terceira tarefa apontada por Bergmann (1990) é pautada na Didática Geral, que é identificada pelo autor como uma “tarefa normativa”. Destaca-se a sua relevância na formação do professor tendo em vista que possui, segundo Libâneo, temas fundamentais, como:

[...] os objetivos sociopolíticos e pedagógicos da educação escolar, os conteúdos escolares, os princípios didáticos, os métodos de ensino e de aprendizagem, as formas organizativas do ensino, o uso a aplicação de técnicas e recursos, o controle e a avaliação da aprendizagem (1994, p. 54).

Da mesma forma que os autores, reconhece-se a importância da Didática Geral na constituição das funções de uma Didática Específica, aqui estudada como Didática da História.

Na perspectiva da Educação Histórica, como já afirmado entre os referenciais que apontam reflexões acerca da Didática da História, estão as contribuições do pesquisador Jörn Rüsen que se destacam pelas suas investigações nas áreas de teoria e metodologia da História.

Apontamentos com base no texto de Jörn Rüsen, inicialmente publicado em 1987, e traduzido em 2006, intitulado *A Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*⁴⁴ provocam diversos questionamentos voltados à Didática da História, enquanto disciplina, na Alemanha Ocidental.

Afirma Rüsen que a constituição da Didática da História, na Alemanha, se aproximou da Pedagogia, abrindo um abismo entre a Didática e os estudos históricos.

Originalmente, a didática da História da Alemanha, como em qualquer lugar, tinha sido guiada pelas necessidades práticas de treinamento de professores de história. Esse treinamento teve lugar em dois níveis. Um era puramente pragmático e relacionava-se com os métodos de ensino de história em sala de aula. O segundo era teórico: ele se concentrava nas condições e nos propósitos básicos do ensinar e aprender história (RÜSEN, 2006, p. 9).

Explicita o autor que esses “treinamentos” tinham relação com os métodos de ensino em sala de aula, com o “fazer” e estavam vinculados à Pedagogia.

Num segundo momento esse treinamento era permeado por uma preocupação mais voltada ao ensinar e ao aprender História, vinculados também aos estudos históricos, que:

[...] investigam a história como disciplina a ser ensinada. Nesse nível nós falamos da didática da educação histórica. [...] A didática da educação em história estabelece os objetivos e as formas da educação histórica dentro de

⁴⁴ Texto traduzido por Marcos Roberto Kusnick e publicado pela revista *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. V 1, n. 2, p.07 – 16, jul-dez. 2006.

um dado contexto político, social, cultural e institucional. A metodologia de instrução em história estabelece os meios práticos pelos quais estes objetivos são alcançados (RÜSEN, 2006, p. 9).

O texto argumenta acerca de como as preocupações, em torno do ensinar e aprender História, na Alemanha, estão delimitando o seu espaço e a forma como os embates em torno do ensino e aprendizagem vão ocorrendo, justamente pelo fato de pesquisadores e os historiadores não conceberem a Didática da História como parte da ciência da História.

Para explicitar essa polarização, o autor faz uso da expressão “divisão de trabalho”, indicando a separação entre os estudos históricos, propriamente ditos e as questões referentes à educação histórica. “[...], portanto, a história formal não se dirigia à essência do saber histórico escolar, diretamente. Os historiadores consideravam que sua disciplina estava legitimada pela sua mera existência” (RÜSEN, 2006, p. 10).

Essa dicotomia entre os estudos históricos e o ensino, que constituiu parte das preocupações em torno da Didática da História na Alemanha, não se distancia muito das divisões que vêm se estabelecendo nos cursos de Licenciatura em História, nas universidades públicas do Paraná, ao menos até onde constatou-se ao se analisar a organização curricular dos respectivos cursos⁴⁵.

Rüsen mostra que, a partir da década de 70, na Alemanha, a Didática da História se constituiu como uma disciplina, com referenciais e concepções próprias. Mesmo assim, o seu lugar não estava por assim especificado, pois era vista como um auxílio à didática geral. Desta forma, foi aproximando-se cada vez mais da Pedagogia e a sua especificidade diluindo-se entre a História e a Pedagogia.

Após discussões sobre a originalidade do pensamento histórico, diferenciando-se de outras formas de pensamento, o campo de identificação da Didática da História foi se estabelecendo e criando, por assim dizer, um corpo próprio. “A didática da história juntou os assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica” (RÜSEN, 2006, p. 12).

O percurso da Didática da História, na Alemanha, apontado por Rüsen mostrou que a forma de pensar a disciplina esteve fortemente ligada à forma de pensar o ensino e também a História.

⁴⁵ A análise das ementas dos cursos de História estão registrados no capítulo três desse trabalho.

Atualmente (na Alemanha) dominam quatro assuntos principais sobre a Didática da História, a saber:

A metodologia de ensino, que ressalta que, mesmo diante de discussões sobre a natureza da História, ainda persiste uma perspectiva que privilegia o treinamento formal que o professor recebe nas atividades pertinentes à prática de ensino. “A razão deste distanciamento é que as discussões referentes à consciência histórica e aos fatores constitutivos do pensamento histórico não têm sido integradas na pragmática do ensino e aprendizagem” (RÜSEN, 2006, p. 13).

A função e o uso da história na vida pública é, segundo Rüsen, um aspecto relativamente novo para a Didática da História, sendo que não existem (ou existiam) pesquisas empíricas sobre esta abordagem, na verdade, a Didática da História vem buscando sua constituição enquanto disciplina e enquanto campo de investigação. *O estabelecimento das metas para a educação histórica nas escolas* toma as discussões sobre o que era ensinado durante muito tempo, dominadas por conceitos e/ou conteúdos que, na verdade, não trouxeram uma identidade ou clareza quanto à função da História, razão pela qual a Didática da História, segundo Rüsen, precisava repensar os objetivos que permeavam o ensino de História.

A análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica é para Rüsen (2006) a discussão mais relevante no que se refere à Didática da História, tendo em vista que as reflexões sobre consciência histórica abarcam muito mais argumentos do que a relação ensino e aprendizagem, pois levam em conta as formas de se pensar historicamente e as possibilidades de se relacionar com o passado.

Para Rüsen (2006), dimensionar a amplitude acerca da consciência histórica é difícil, visto que a consciência histórica não é somente um conhecimento acerca do passado, ela contém o passado; mas essa necessidade de conhecer o passado tem como “termômetro” a necessidade de se conhecer o presente e pensar o futuro.

A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. [...] Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como *orientação do agir humano no tempo*. [...] A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo

homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo (RÜSEN, 2001, p. 58-59).

O objeto de investigação da Didática da História está voltado ao aprender historicamente e, este, por sua vez, tem a formação da consciência histórica como a sua intenção maior. Inferimos, portanto, que a Didática da História, analisada por Rüsen, e os documentos e discussões que integram essa investigação necessitam privilegiar uma reflexão que contribua com uma forma de pensar a História que, por sua vez, encoraje o desenvolvimento de uma consciência histórica que não seja exclusivamente pensada numa perspectiva linear, de uma racionalidade que tenha como referência a ideia de progresso.

A Didática da História ou ciência do saber histórico pode demonstrar para o profissional, preocupado exclusivamente com os conteúdos ou com a quantidade de informações, que existem conexões possíveis entre a História, a vida prática e a aprendizagem e são elas as responsáveis pela forma como se aprende a História e, na condição de professores, pela forma como se ensina a História.

Os contributos de Rüsen (2001,2007) para as reflexões de caráter epistemológico sobre a forma de aprender e ensinar a História têm permitido localizar a Didática da História dentro de um corpo teórico que tem, entre os objetivos, o desenvolvimento de uma consciência histórica, que por sua vez é identificada como preocupação central das pesquisas situadas no campo da Educação Histórica.

Entende-se, assim, que o substrato da Didática da História, defendido por Rüsen, baseia-se na natureza da ciência História, sendo que, a consciência histórica está, por assim dizer, presente neste substrato, pois, para o autor, a consciência histórica está presente no fundamento da ciência da História. A perspectiva para o entendimento da obra de Rüsen sustenta-se na compreensão em como se constitui a cognição histórica e, esta forma de aprender é pautada numa teoria, a teoria da História, que por sua vez contém uma Didática.

Na obra *História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*, Rüsen (2007) dedica um capítulo sobre a função didática da História. Pondera o autor que a 'Didática' é um conceito ambíguo no campo do pensamento histórico. Afirma que:

O termo “didática” indica que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizado. O que se entende aqui por processos de aprendizado vai bem além dos recursos pedagógicos do ensino [...] de história (quase sempre conotado com o termo “didática”). “Aprender” significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influencia de forma marcante (2007. p. 87)

Percebe-se que a forma pela qual o autor toma a Didática, em suas reflexões, não se configura numa preocupação exclusivamente pautada nos recursos ou nas técnicas, não que o autor não reconheça tais funções, mas volta-se para a relação entre a didática e a aprendizagem, afirmando que o conceito de Didática é um tanto controvertido, por configurar-se um domínio da Pedagogia, mas pondera que, se a Didática toma como preocupação a aprendizagem, tal entendimento é diretamente associado ao que ele entende por “aprender”.

Se “aprender” for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente, esse conceito de aprendizado diz respeito ao que se discute aqui: a contribuição da ciência da história para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico (RUSEN, 2007, p. 94)

Nessa perspectiva, o que se entende por aprendizagem histórica [...] É a consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolver esta competência (RUSEN, 1993, 85).

Essa aprendizagem, que se expressa pela consciência histórica, é evidenciada por meio da elaboração de narrativas, que são construções coerentes elaboradas pelo sujeito levando em conta a forma pela qual este relaciona com o passado.

A consciência histórica fica em evidência ao contar narrativas (histórias), que é uma forma coerente de comunicação por ser sobre a identidade histórica de ambos o comunicador e o receptor. As narrativas, ou seja, histórias ditas aqui, são produtos da mente humana; com sua ajuda as pessoas envolvem lugar e tempo de uma forma aceitável por elas (RUSEN, 1993, p. 85).

A esta ideia Barca acrescenta que:

[...] considera-se que ‘ter consciência histórica’ avançada implica adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina acadêmica, dominar determinadas competências historiográficas, construir uma narrativa consistente (não a narrativa) da condição humana (e não apenas do seu país) e reflectir (e agir, intervir?) em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando (BARCA, 2007, p.117).

Sob todas as formas, o grande destaque das discussões em torno da consciência histórica é a aprendizagem e como a Didática da História é focada na aprendizagem, as dimensões que envolvem essa aprendizagem, segundo o autor, são: experiência, interpretação, orientação.

A experiência se efetiva por meio do conteúdo, e envolve a capacidade de perceber o passado e compreender a dimensão de tempo, por meio das narrativas. Não é um passado pelo passado, mas considera a capacidade de distanciar-se, diferenciá-lo do presente, reconhecendo nele a existência de uma experiência própria. Essa interpretação se traduz pela possibilidade de compreender as diferenças entre passado, presente e futuro por meio de uma compreensão que leva em conta a totalidade temporal. O sentido no tempo só existe quando se consegue interpretar. Como existe uma associação entre a ideia de progresso e a temporalidade, o passado é percebido sob muitas controvérsias, levando, às vezes, a associá-lo à ideia de “atraso”. A dimensão da orientação permite que uma percepção temporal oriente as ações da vida diária ou de fatos que possam ser estudados. A História envolve a experiência e a interpretação, ou seja, o conteúdo e a forma. Dessa forma, há na relação ensino/aprendizagem, em História, um conteúdo, mas há também uma forma, sem dissociação, nem hierarquização, entre conteúdo e forma, destacando uma epistemologia que é pautada na própria História.

Nessa direção, entende-se que Rüsen advoga favoravelmente a existência de uma Didática da História, tendo em vista que a História possui uma função didática, sendo seu objetivo investigar o aprendizado histórico.

O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. [...] Teoricamente, a didática da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. [...] Metodologicamente, a didática da história pode usar métodos estabelecidos da psicologia e sociologia e reestruturá-los de acordo com a peculiaridade da consciência histórica (RUSEN, 2006, p. 15-16).

Tomando a valorização do que Rüsen chama de “aprendizado histórico”, destaca-se o entendimento da História como o estudo da experiência humana, que permite evidenciar o lugar das experiências individuais e coletivas de homens e mulheres. Este poderia ser, na perspectiva de Schmidt e Garcia (2005), um critério em relação à seleção e/ou organização dos conteúdos a serem ensinados.

Afirmam as autoras que, ao assumir um dos princípios da Didática da História, que é de ordem teórica:

[...] torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real (SCHMIDT e GARCIA, 2005, p.299-300).

Vale destacar que, ao movimento sugerido pelas autoras com vistas à “renovação”, pode-se agregar uma preocupação com a forma de ensinar, que leve em conta a diversidade dos sujeitos, as possibilidades de reflexão que tomam as vivências individuais e coletivas, o lugar onde se ensina e a forma como o conteúdo é tratado.

Em suma, existem lógicas e estratégias na relação ensino/aprendizagem. Uma delas defende que a aprendizagem deve se processar em meio à ciência de referência, em situações concretas, ou seja, que façam sentido para quem aprende. “As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento” (BARCA, 2001, p.20).

Para este capítulo, tomou-se como pressupostos teórico-metodológicos do código disciplinar da didática da História elementos da transposição didática e da educação histórica. A escolha não foi com a intenção de se estabelecer comparações, mas como fundamentos epistemológicos do código disciplinar de uma forma de ensinar a aprender História. O exercício de reflexão que envolveu esses pressupostos permitiu compreender, inicialmente, que são construídos muitos caminhos em torno do ensino e da aprendizagem, cada qual com uma “lente” frente ao conhecimento, ao aluno, ao conteúdo, ao professor, à escola, enfim, frente a tudo

que envolve esse grande movimento que é ensinar e aprender. Sem dúvida, cada um carrega elementos de sua época e de seu lugar e não poderia ser diferente, pois pensa-se num determinado lugar e com base em uma experiência.

Há naturalmente “boas razões e intenções” quando se pretende a aprendizagem de alguém, podendo-se discutir como se pensa a aprendizagem, a forma como ela acontece, com que estratégias são organizadas essas ações. E entende-se que é justamente aí, nessa discussão sobre a aprendizagem, que as “diferenças” aparecem, não diminuindo a essência do que seja a aprendizagem.

A transposição didática revelou-se um caminho com características normativas, com uma preocupação em torno da transformação do conhecimento com vistas à aprendizagem, apontou para a necessidade de um tratamento didático ao conteúdo. Reside nesta perspectiva uma concepção de conhecimento, ou seja, um “tipo” de conhecimento que é apropriado a um sujeito. Assim o conhecimento necessita de transformação em vistas a este sujeito, no entanto essa transformação é operada por alguém que, por sua vez possui também suas concepções, suas experiências, sua forma de se relacionar com o próprio conhecimento.

Como na perspectiva da transposição didática, a educação histórica também compreende o valor da aprendizagem em História. Os estudos sobre as ideias históricas, argumento da educação histórica estão presentes nos livros didáticos, nos programas curriculares e também na forma pela qual aluno e professor pensam a História.

A forma pela qual aluno e professor pensam a História sugere que a relação ensino/aprendizagem tenha como ponto de referência a forma pela qual as pessoas pensam a História. E isso pode parecer, em uma primeira impressão, como “desorganizador” de todo processo ensino/aprendizagem, mas se exprime onde reside a cognição, que é nos sujeitos nele envolvidos. A apropriação cognitiva está na relação que é estabelecida entre os sujeitos, permeados pela sua experiência e pelos fatos que fazem parte do contexto.

Na perspectiva da educação histórica, a mediação, que ocorre por meio dos conhecimentos prévios de quem aprende, pode significar mais do que um tratamento didático, mas uma relação com o ensino que pode não estar cerceado por um documento, pois leva em conta a experiência e a forma de pensar historicamente, tanto de quem está na condição de quem ensina, como na condição de quem aprende e essa experiência pode evidenciar uma racionalidade que não é

aquela prescrita pelos documentos oficiais. Saber História não se traduz somente em saber um conteúdo, mas consiste em dar-lhe um sentido. A aprendizagem em História consiste em ir além de uma simples “memorização”, pressupõe uma explicação mais complexa, mas que represente não uma modificação de conteúdo, mas principalmente uma outra relação com a experiência dos sujeitos envolvidos.

Como a Didática da História foi assumida neste trabalho como um corpo de conhecimentos preocupado com o processo de ensino e aprendizagem, a intenção deste capítulo foi refletir sobre a natureza do código disciplinar da Didática da História que sustente esta preocupação. Na seqüência são apresentados elementos desse código disciplinar presente em manuais e propostas voltadas à formação do professor.

CAPÍTULO 3

A PRESENÇA DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM MANUAIS E NAS PROPOSTAS PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NA ESPANHA

Como já pontuado em capítulos anteriores, a Didática da História possuiu a sua organização no espaço escolar e essa constituição pode ser investigada nos manuais voltados à formação de professores, nas propostas dos cursos de formação de professores, nas falas de professores e/ou alunos, como também nos documentos que normatizam o funcionamento desses cursos.

Não se constitui proposição desta investigação analisar os “lugares” da Didática da História, no entanto, estes foram e continuam sendo pensados seja nos cursos de formação, na legislação ou nos manuais e, estes três elementos, por sua vez, comprovam a existência de um código disciplinar da Didática da História.

Na seqüência apontaram-se alguns argumentos que corroboram, atualmente, a existência de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História. A análise apresentada neste capítulo refere-se a dois aspectos:

1º Aos manuais voltados à formação de professores no Brasil e na Espanha. O critério para a escolha desses materiais foi por contemplarem indicativos concretos em relação à formação de professores, aliados a uma forma de argumentar em relação ao ensino e à aprendizagem;

2º O segundo aspecto constituiu-se em uma análise em fontes documentais, relacionadas aos cursos de formação de professores, a saber: ementas e programas de disciplinas voltados ao ensino e à aprendizagem em cursos de formação de professores do Brasil (do Paraná) e da Espanha (Barcelona).

Intencionou-se, com estas considerações, argumentar acerca da existência de um código disciplinar comprovadamente voltado ao ensino e à aprendizagem em História, nos manuais e documentações dos cursos de formação de professores nos dois países.

3.1. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS DO BRASIL E DA ESPANHA: UMA ANÁLISE CONTEMPORÂNEA

3.1.1. No Brasil

No capítulo 1 foi apresentada uma discussão sobre alguns manuais voltados à formação de professores do Brasil, comprovando existência de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História. Cada manual possuía suas características e seus encaminhamentos, de acordo com a época em que foi produzido, conforme a forma de pensar a própria História e o seu ensino.

Como a proposição, neste capítulo, foi aprofundar e analisar a natureza do código disciplinar da Didática da História tomou-se os manuais atuais como ponto de discussão, ou seja, intencionou-se comprovar a sua existência, tendo como aporte as discussões e fundamentações que estão presentes em manuais voltados à formação de professores.

Para tanto escolheram-se duas obras:

- 1) Didática e prática de ensino de História – experiências, reflexões e aprendizados da autora Selva Guimarães Fonseca;
- 2) Ensino de História: fundamentos e métodos de Circe Maria Fernandes Bittencourt.

O critério para a escolha das obras deve-se ao fato de terem sido publicadas recentemente, por tratarem de temas voltados à formação de professores e também pelo fato das autoras possuírem uma trajetória de trabalhos e publicações relacionadas ao ensino e aprendizagem em História. Não se analisou com a intenção de estabelecer um juízo de valor, mas com a finalidade de perceber elementos que indiquem indícios da natureza da Didática da História.

Para essa análise foi tomado como referência os fundamentos epistemológicos discutidos no Capítulo 2, bem como alguns pontos considerados necessários. Entre eles, destacam-se a formação de professores, a concepção de ensino e aprendizagem, a presença de encaminhamentos metodológicos em relação ao ensino de História e a referência bibliográfica.

Inicialmente foi traçado um perfil geral das obras:

	DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA	ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS E MÉTODOS
Autora	Selva Guimarães Fonseca	Circe Maria Fernandes Bittencourt
Ano	2003	2004
Editora	Papirus	Cortez
Intenção da obra	Sistematizar experiências (textos e produções) vivenciadas pela autora no decorrer de sua vida profissional, como formadora de professores e pesquisadora na área.	Oferecer subsídios formativos que levem em conta as novas diretrizes curriculares, bem como as modificações introduzidas no sistema educacional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.
Público a que se destina	Professores formadores e professores que atuam em classes da educação básica.	Professores em processo de formação e para aqueles que já atuam.
Principais temas abordados	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensões do ensino de História no Brasil; • A nova LDB, PCNs; • Livros didáticos e paradidáticos; 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é disciplina escolar; • Abordagem histórica sobre conteúdos e métodos de ensino de

	<ul style="list-style-type: none"> • Construção da cidadania. • Experiências, saberes e práticas de ensino de História: • Interdisciplinaridade, transversalidade e ensino de História; • A pesquisa e produção de conhecimentos; • História Local; • Incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História. 	História; <ul style="list-style-type: none"> • História nas atuais propostas curriculares; • Conteúdos históricos; • Aprendizagem em História; • Procedimentos metodológicos; • Materiais didáticos; • Usos didáticos de documentos.
--	---	--

Quanto às autoras:

Selva Guimarães Fonseca autora da primeira obra analisada é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia⁴⁶ (UFU). Possui graduação em História, Mestrado e Doutorado na área de ensino de História pela Universidade de São Paulo. Além desta obra analisada, publicou outras, como: Caminhos da História ensinada (1995), Ser professor no Brasil (1997) e participou de obras como: Escola Fundamental, currículo e ensino (1993), Qual história, qual ensino, qual cidadania? (1997), Como me tornei professora (2000), Educação escolar: Políticas, saberes e práticas pedagógicas (2002).

Circe Maria Fernandes Bittencourt autora da segunda obra atuou como professora de História na rede pública de ensino por 18 anos. É formada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), cursos pós-graduação na mesma universidade, tornando-se mestre e doutora em História Social em 1988 e 1993. No campo de pesquisa e ensino, atua como professora de pós-graduação na Faculdade de Educação da USP, com cursos de História dos Currículos e História das Disciplinas Escolares.

⁴⁶ Estado de Minas Gerais.

A obra de Bittencourt assume características de subsídios relacionados diretamente com a formação de professores e está estruturada em três grandes partes.

A primeira aborda a constituição de disciplina História e seu papel nos currículos escolares. As discussões se voltam para as mudanças e permanências dos objetivos, conteúdos e métodos da disciplina em relação a História da Educação.

A segunda parte de acordo com a autora:

[...] fornece as contribuições teóricas e metodológicas das ciências que fundamentam a História escolar. A produção historiográfica e as teorias de ensino e aprendizagem são apresentadas enquanto campos de conhecimento fundamentais para as práticas escolares. O objetivo dessa parte do livro é aprofundar as reflexões sobre o que efetivamente vem a ser ensinar e aprender história, sobre o que se ensina e como o conhecimento histórico é aprendido (BITTENCOURT, 2004, p. 26-27).

E na terceira parte a autora discute aspectos relacionados aos materiais didáticos e sua relevância do processo ensino-aprendizagem, ou seja, seu uso, a relação dos mesmos com um fundamento metodológico.

Assume a autora que o livro tem como objetivo:

[...] aprofundar as reflexões sobre o que efetivamente vem ser ensinar e aprender História, sobre o que se ensina e como o conhecimento histórico é apreendido. [...].
[...] buscam mostrar possibilidades de utilização de materiais mais tradicionais ou considerados inovadores, fundamentados em uma metodologia coerente com os conceitos de aprendizagem e os da produção historiográfica (BITTENCOURT, 2004, p. 26-27).

Entre os diversos temas discutidos pela autora escolhemos um por apresentar elementos que explicam o ensino em História, que está identificado na segunda parte – Capítulo II “*Aprendizagens em História*” (BITTENCOURT, 2004).

O capítulo escolhido destaca, entre as várias discussões que têm envolvido o ensino de História na Educação Básica, aquelas que dizem respeito às dificuldades dos alunos em relação à formação de conceitos. Como a temática em torno da formação de conceitos é bastante recorrente no ensino de História, seja nos livros didáticos como também nos currículos, o capítulo em questão recorre às discussões oriundas da Psicologia, especialmente aquelas baseadas nas contribuições de Vygotsky e Piaget, considerando que são pesquisadores que

sistematizaram vários aspectos em relação à formação de conceitos. Diz a autora que sua intenção não foi realizar um profundo estudo sobre a Psicologia Cognitiva, mas destacar as contribuições desses pesquisadores no que refere-se à relação entre Psicologia e a formação de conceitos.

Essa teoria do desenvolvimento cognitivo, aqui apresentada sucinta e parcialmente, passou a sustentar muitos dos princípios da constituição de conceitos e permitiu justificar a impossibilidade de alunos dos primeiros anos de escolarização dominarem conceitos abstratos, como os de *tempo histórico*, uma vez que cada fase “operatória” depende de condicionantes biológicos (BITTENCOURT, 2004, p. 185).

A autora menciona as contribuições de Vygotsky e, esclarece que as discussões do autor são evidenciadas na relação da aquisição social dos conceitos e não somente nas características biológicas.

São consideradas fundamentais, nas apreensões conceituais, as dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas no processo de desenvolvimento das funções humanas superiores, notadamente a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros do seu grupo social todas as suas experiências e emoções (BITTENCOURT, 2004, p. 187).

Nesta linha de pensamento há uma ênfase quanto às reflexões sobre o conhecimento prévio dos alunos, fundamentada na psicologia, como um conhecimento necessário para a construção de novos significados em relação ao conhecimento histórico. Destaca que a eficiência da aprendizagem dos alunos no ensino de História reside nas experiências ou nas relações que o aluno estabelece entre o que já sabe com o que a escola tem a ensinar e que, dessa maneira, é possível evitar relações arbitrárias e sem significado aos alunos.

O significado do ensino de conceitos históricos é tido como fundamental em História, abordando a historicização e relacionando aos períodos históricos:

Muitos dos conceitos criados pelos historiadores tornaram-se verdadeiras entidades a designar povos, grupos sociais, sociedade, nações: “povos bárbaros”, bandeirantes, colonato, donatários das capitanias, patriciado romano, democracia ateniense, mercadores. Esses conceitos têm sido consolidados pela comunidade de historiadores e são delimitados no tempo e no espaço (BITTENCOURT, 2004, p. 192).

As noções de tempo e espaço são abordadas por meio de um diálogo com as contribuições da historiografia, destacando autores como Fernand Braudel e Marc Bloch⁴⁷.

Ainda nesta parte da obra foram indicados procedimentos metodológicos no ensino de História e como, no decorrer da própria história do ensino de História, a metodologia de ensino foi discutida, sendo alvo de “renovação”.

Sobre os livros e materiais didáticos de História são destacadas reflexões que argumentam sobre o significado que o livro didático adquiriu tanto no ensino, como objeto de investigação.

A autora finaliza a obra com uma discussão envolvendo o uso de documentos históricos:

Existe o problema de escolher documentos que sejam atrativos e não oponham muitos obstáculos para serem compreendidos, tais como vocabulário complexo [...] grande extensão, considerando o tempo pedagógico das aulas [...], e inadequação à idade dos alunos. Na escolha é necessário lembrar que eles devem ser motivadores e não podem constituir em texto de leitura que produza mais dificuldades do que interesse e curiosidade (BITTENCOURT, 2004, p. 330).

Nessa obra há uma preocupação com a história do ensino de História e ao mesmo tempo, com uma fundamentação em torno de possibilidades sobre como ensinar hoje, inclusive com sugestões de leitura e atividades que podem ser realizadas durante o curso de formação de professores.

O segundo livro (FONSECA, 2003), analisado evidencia uma preocupação enquanto subsídio para formação de professores, no que se refere à contextualização do ensino de História e as possibilidades metodológicas que podem ser realizadas em classe.

Afirma a autora:

Selecionamos questões e temas que consideramos importantes objetos de investigação nos cursos de formação de professores: a história da disciplina, os currículos, as diretrizes legais, os objetivos da disciplina, as abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental e médio, a formação inicial e continuada dos professores, a questão dos livros didáticos e paradidáticos e a formação da cidadania (FONSECA, 2003, p. 10).

⁴⁷ Historiadores franceses ligados à Escola dos Annales.

Observa-se que a autora organiza um percurso que inicia com a própria história da disciplina História no século XX, passando pela forma como se constituiu enquanto disciplina, pelas interferências sofridas conforme o período histórico. Também aborda as discussões desencadeadas pela edição dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e pela atual legislação educacional.

Assim como na obra de Bittencourt, Fonseca discute a influência do livro didático no ensino. “O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (FONSECA, 2003, p. 49).

Um dos capítulos é dedicado às discussões sobre a formação inicial dos professores, destacando a importância da formação e, ao mesmo tempo, apontando as modificações sofridas pelo próprio curso de História, como evidencia:

As lutas pela extinção dos cursos de licenciatura curta em estudos sociais durante os anos 60 e 80 do século XX, o movimento internacional de revisão e ampliação da produção historiográfica, o processo de redemocratização do Brasil, os movimentos sociais, as mudanças curriculares para o ensino fundamental, médio e universitário fizeram emergir novos dilemas sobre os modelos de formação e a profissionalização do historiador e do professor de história (FONSECA, 2003, p. 61).

Como Bittencourt, Fonseca dedica um capítulo do livro às questões da interdisciplinaridade, transversalidade e ensino de História, discussões estas que integram a segunda parte do livro que trata de experiências e possibilidades metodológicas em relação ao ensino de História.

As obras das autoras brasileiras configuram-se em produções representativas em relação ao ensino de História, pois além de localizarem o ensino de História no contexto educacional, discutem aspectos relevantes tanto em relação à metodologia quanto às especificidades relacionadas ao ensinar História.

Ao se ponderar sobre o conceito de código disciplinar como referência da presente investigação, concorda-se com Fernández Cuesta (1998) de que há uma forma de compreender ensino que se traduz em uma tradição, que se configura historicamente, uma compreensão dos conteúdos a serem ensinados e modelos referentes à prática docente que, por certo se manifesta no decorrer da própria história do ensino (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998). Nessa direção pode-se dizer que os manuais apresentados são evidências de um código disciplinar da Didática da

História, pois recuperam, cada qual à sua maneira, uma relação tanto com o ensino de História, quanto com a formação de professores.

A natureza do código disciplinar apregoado tem um aspecto em comum nas duas obras, que é compreensão de que o ensino de história possui a sua própria história, ou seja, as autoras destacam discussões que buscam recuperar e discutir a forma pela qual a História se constituiu enquanto disciplina, como também o ensino de História.

As autoras também registram debates em torno do ensino de História e assinalam reflexões sobre formação de conceitos, práticas interdisciplinares, uso de fontes e diferentes linguagens, ou seja, por meio desses aspectos evidencia-se uma forma de compreender as relações do ensino e da aprendizagem.

No entanto, somente a obra de Bittencourt (2004) destina um capítulo de sua obra às discussões voltadas à aprendizagem, reportando-se a autores como Piaget e Vygotsky, afirmando:

[...] temos que recorrer às teorias de aprendizagem, especialmente as de Piaget e Vygotsky, pesquisadores que dedicaram muito de seus estudos à análise do desenvolvimento cognitivo e ao problema da formação dos conceitos (BITTENCOURT, 2004, p. 184).

Esses manuais revelam que, ao pensar o ensino e a aprendizagem em História, ancoram-se em discussões ora advindas da Psicologia, ora da Didática Geral, ora da Historiografia. As autoras fazem uso de diferentes “lentes”, o que não retira o valor da produção enquanto um manual voltado à formação de professores, mas comprova, a existência empírica de um código disciplinar da disciplina chamada Didática da História. No entanto, é possível afirmar que dois manuais analisados ancoram-se predominantemente na perspectiva da “transposição didática”, pois destacam a dimensão da normatização do ensino como elemento do código disciplinar da Didática da História necessário à formação do professor.

3.1.2. Na Espanha

Como a investigação realizada vem se pautando nas contribuições de pesquisadores brasileiros e espanhóis, além das duas obras de autoras brasileiras, tomamos duas publicações de pesquisadores espanhóis – da Universidade de Barcelona – Prats (2001) e Trepát (1995). Ambos integram o Departamento de Ciências Sociais da Universidade de Barcelona e também do consolidado grupo de investigação DHIGECS – Didática da História, Geografia e Ciências Sociais, da mesma Universidade.

A escolha por essas obras foi pautada na significativa contribuição dos investigadores, no que se refere às discussões que envolvem o ensino de História, tanto em relação a uma epistemologia quanto à preocupação com a sistematização em torno do ensino e da aprendizagem em História.

As obras são de períodos diferentes, no entanto reconhecidamente relevantes, pois refletem discussões e investigações que vêm realizando o grupo de investigação ao qual os autores são integrantes. Salienta-se que não são as únicas obras do citado grupo de investigação, mas significativas em relação à presente investigação.

Da mesma forma, como realizado em relação às obras anteriores, apresenta-se um quadro com informações sucintas e, na sequência, são apontados aspectos que discutem a presença de um código disciplinar da Didática da História.

As obras são:

	PROCEDIMIENTOS EN HISTÓRIA: UN PUNTO DE VISTA DIDÁCTICO	ENSEÑAR HISTORIA: NOTAS PARA UMA DIDÁCTICA RENOVADA
Autor	Cristòfol-A Trepàt	Joaquín Prats Cuevas
Ano	1995	2001
Editora	ICE – Instituto de Ciências da Educação GRAO Editorial Barcelona - Espanha	Junta de Extremadura – Consejería de educación, Ciência y Tecnología.
Intenção da obra	A partir de uma base teórica discutir algumas receitas concretas que podem integrar-se aos métodos didáticos e por tanto às classes concretas de cada professor. Configurou-se em um esforço em contribuir de uma maneira direta em relação às aulas dos professores.	Intenciona contribuir com o rompimento de alguns modelos que estão presentes no sistema educacional, que, por sua vez desencadeia uma melhora na prática profissional. Ao incorporar a palavra “renovadora” em seu título o faz consciente de que é preciso uma renovação dentro do sistema educacional. Dessa forma busca contribuir com as discussões sobre a Didática das Ciências Sociais e situar os problemas pertinentes a esta área em um lugar determinado.

Público a que se destina	Professores que atuam no ensino Primária e Secundária ⁴⁸ .	Professores formadores e professores que atuam com classes na área de Ciências Sociais.
Principais temas abordados	<ul style="list-style-type: none"> • Os procedimentos: definição e classificação; • Ensino e aprendizagem: a aprendizagem do saber procedimental e ensino de procedimentos; • A História dos procedimentos; • Uso e processo de fontes para obter informações de natureza histórica: fontes primárias e secundárias; • Aplicação de categorias temporais e de tempo histórico; • Explicações e empatia em História; • Vocabulário Histórico e comunicação de informação em História. 	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios para o ensino de História; • Dificuldades para o ensino de História; • O ensino de História e o debate das humanidades; • A Didática da história investigada;

Quanto aos autores:

Christopher-A. Trepát i Carbonell possui doutorado em História, cuja tese é sobre o ensino. Formou-se em Filologia Românica na Universidade de Barcelona. Foi professor de Geografia e História da Secundária de 1972 a 1990. É Professor de Didática das Ciências Sociais da Universidade de Barcelona desde 1990. Coordenador do programa de doutorado do Departamento para o período 1998-2003. De 1994 até 2004 foi chefe de Ciências Sociais (História, História mundial,

⁴⁸ Primária e Secundária são indicações referentes ao sistema educacional espanhol, que está explicitado mais detalhadamente no capítulo seguinte.

Geografia e História Arte). O principal âmbito de sua investigação concentra-se nas formas de ensino e avaliação dos resultados da aprendizagem da disciplina de História e História da Arte, no ensino de Secundária. Suas publicações abrangem o campo de aplicação dos materiais de aprendizagem ao currículo básico e secundário e da teoria sobre os procedimentos de História e Arte História. Membro do grupo de pesquisa consolidado DHIGECS (“Ensino de Geografia e História e demais Ciências Sociais”).

Áreas de interesse de pesquisa: O ensino da história da arte e da história e da investigação sobre pedagógicas inovadoras em formatos do audiovisual mundial e na tecnologia da informação; o resultado de aprendizagem e prática na validação dos currículos oficiais de Ciências Sociais, História e Arte História; a comparação dos currículos de História.

Joaquín Prats Cuevas – Catedrático da Universidade de Barcelona, especializado em Didática da História e Formação de professores. Doutor em História Moderna. Diretor do programa de Doutorado: Didática das Ciências Sociais e do Patrimônio do Departamento de Didática das Ciências Sociais da Universidade de Barcelona. É investigador principal do grupo de investigação de Didática da História, da Geografia e de outras Ciências Sociais (DHIGESC). Presidente do Conselho Superior de Avaliação do sistema educativo da Catalunha – Departamento de Educação. Pertenceu a diversos grupos de renovação pedagógica no campo do ensino de História. Conta com mais de cem publicações sobre o tema de Didática da História e outras Ciências Sociais e sobre a formação do professor.

A obra *“Procedimientos en Historia – un punto de vista didáctico”* de Christopher-A Trepát i Carbonell aborda inicialmente uma discussão teórica acerca do que são procedimentos, visto que este é praticamente o fio condutor do livro.

Esclarece o autor:

Cuando hablamos de procedimientos, no nos referimos en absoluto a um método determinado de dar clases, es decir, no aludimos al “como enseñar” em general. [...] En nuestra opción, y para decirlo de una manera más esquemática, lo que de común realizan los profesores y las profesoras como tales, esto es, el núcleo de la didáctica específica de un área o disciplina, consiste fundamentalmente en la programación, realización y evaluación de estrategias de aprendizaje a partir de un plan de estudios o currículum y en función de unos objetivos, explícitos o implícitos, considerados como hipótesis de trabajo (TREPAT, 1995, p. 17).

Num primeiro momento da obra, o autor discorre acerca de uma definição ou conceitualização sobre o que são e quais os tipos de procedimentos presentes em uma aula. Destaca, principalmente, a existência de um tipo de conhecimento chamado declarativo – que é amplo e tem uma característica mais descritiva. Pontua como exemplo de conhecimento declarativo: “Enumerar por escrito as características fundamentais que caracterizam o feudalismo”. Já o conhecimento procedimental é pautado na ideia de dinamicidade, de aplicabilidade, como exemplo: “Organizar conclusões a partir de diversos textos históricos (fontes primárias e secundárias) sobre a natureza do feudalismo de acordo com a organização estabelecida em decorrência das classes” ⁴⁹.

Um dos capítulos da obra é dedicado ao ensino dos procedimentos, em que é explicitada, em detalhes, a organização ou sistematização de uma intervenção didática, que passaria por seis fases, a saber:

A primeira fase consiste numa espécie de identificação de pré-requisitos que devem estar presentes nos alunos.

Uno de los defectos más sistemáticos que hemos observado en la enseñanza de la Historia, tanto en nuestra práctica como en la de numerosos compañeros y compañeras que así lo han reconocido, consiste en presuponer habitualmente en los alumnos unos conocimientos que no se tienen en realidad. Es posible que muchos profesores y profesoras crean, por ejemplo, que las alumnas y los alumnos [...] dominan operativamente los conceptos de siglo, milenio, antes y después de Cristo, así como cualquier periodización de la Historia (TREPAT, 1995, p. 53).

A segunda fase está relacionada à escolha de uma maneira concreta para iniciar a operacionalização do ensino.

A terceira fase é o momento em que se está em relação direta com os alunos. “Consistiría en la exposición de las acciones ordenadas por parte del profesor/a a propósito de un contenido conceptual determinado y a partir de los prerequisites correctamente establecidos” (TREPAT, 1995, p. 54).

A quarta etapa seria o momento de realização de atividades em conjunto entre professor e alunos, seguido pelo momento seguinte que se caracterizaria por ações de alunos em grupos espontâneos ou guiados, sempre que possível solicitando que os alunos exponham suas ideias, pois segundo o autor, em História

⁴⁹ Exemplos dados pelo autor (p. 23).

existe a possibilidade de que os resultados não sejam os mesmos entre os alunos, dado o grau de subjetividade possível em relação à História.

A última fase seria o momento em que os alunos deveriam realizar atividades individuais, pois o resultado pode permitir ao professor avaliar o grau de aprendizagem dos alunos em relação à proposta inicial.

Destaca o autor que esta sequência não precisa necessariamente acontecer sem interrupção.

Durante este proceso de enseñanza, el profesorado ha de manifestar la mayor claridad posible en la exposición y aplicación de los pasos elementales o componentes de la técnica verbalizada. Es aconsejable también que expliquen la funcionalidad de la técnica, la razón de su conocimiento y los posibles objetivos que se pueden adquirir con ella. De la misma manera, resulta de interés evidenciar las referencias pertinentes a las condiciones de ejecución, los obstáculos más habituales y las formas más adecuadas para superarlas (TREPAT, 1995, p. 55).

Com estes e outros argumentos o autor explicita uma estratégia em torno de uma prática no ensino de História, por meio da construção de etapas que podem configurar-se em uma sequência didática que, como já afirmado, não acontece de uma única vez, e tampouco em uma única aula, mas não deixa de caracterizar-se por uma organização didática para uma aula de História.

Nesta mesma direção, o autor sistematiza um exemplo a partir das fases por ele elaboradas, o que de certa forma ilustra as discussões apresentadas. Ressalta que a exemplificação apresentada foi baseada em relatos e/ou experiências que estavam acontecendo em centros educacionais da cidade de Barcelona.

Também, como continuidade da proposição, explicita detalhadamente a relação dos procedimentos elaborados para a avaliação, argumentando metodologicamente, também por meio de exemplos, as possibilidades de avaliação em História.

Num capítulo intitulado *La Historia y sus procedimientos*, entre outras abordagens, argumenta sobre oito procedimentos que são utilizados pelos historiadores e que esses mesmos procedimentos poderiam obter bons resultados no ensino da História.

Segundo o pesquisador Trepát (1995), os procedimentos são os seguintes:

1	Identificación, uso y proceso de fuentes históricas primarias y secundárias a fin de obtener información relevante de naturaleza histórica.
2	Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico (sucesión, simultaneidad, duración y ritmo) en el marco de las convenciones establecidas en la teoría previa.
3	Uso y aplicación de vocabulario específico de la Historia.
4	Identificación, proceso y explicación de causa y consecuencias.
5	Uso de la empatía para explicar fenómenos del pasado.
6	Identificación de continuidades y cambios en el marco de una explicación.
7	Identificación de similitudes y diferencias en el marco de una explicación (= explicitación de estructuras)
8	Comunicación de resultados del conocimiento histórico.

(TREPAT, 1995, p. 146)

Na segunda parte da obra o autor discute alguns procedimentos referentes ao ensino de História, ressaltando que as sugestões propostas neste momento da obra, somente terão significado caso os professores tenham uma compreensão acerca de uma teoria da aprendizagem e de um compromisso com a epistemologia da História.

Aponta os usos de fontes como meio para a obtenção de informações de natureza histórica, recorrendo sobre as fontes primárias e da mesma forma em relação às fontes secundárias.

Apresenta uma definição do que se entende por fontes, conceitos e seus desdobramentos e tipologia. Na sequência sistematiza possíveis alternativas metodológicas para o uso de fontes nas aulas de História, que residem em esquemas ou quadros que podem ajudar na organização da análise das fontes e seu uso didático.

Discute, ainda, estratégias metodológicas que abordam questões sobre a introdução dos conceitos e dificuldades em torno da construção do tempo histórico pelos alunos e alunas em fase de escolarização. São discutidas possibilidades de compreensão acerca do tempo, categorias temporais, as habilidades cronológicas e o domínio em relação ao uso e organização do tempo. Da mesma forma como em

relação ao uso das fontes, o autor pondera sobre ações possíveis a cada fase da escolarização, por meio de exemplos, sugestão de atividades e análises decorrentes da compreensão do tempo, de acordo com a fase em que se encontra o aluno.

Ademais dedica um espaço para as explicações e empatia em História, em que esboça uma visão geral sobre a questão da causalidade histórica e as possibilidades que se apresentam em relação a esse ensino.

Quanto à empatia, afirma o autor:

¿Es posible que niños y niñas y adolescentes, adquieran algún tipo de desarrollo de la empatía histórica a través de la enseñanza de nuestra disciplina? A pesar de que algunos lo puedan juzgar utópico, las investigaciones (D. Shemilt, J. Domínguez...) y las practicas didácticas que hemos podido conocer [...] parecen indicar una respuesta positiva. De ser esto cierto, no hay duda de que la formación histórica, a través del desarrollo de la empatía, podría tener una alta virtualidad educativa y poseer un auténtico poder de utilidad social para la democracia (TREPAT, 1995, p. 303).

Em síntese, a obra valoriza os procedimentos, mas, segundo o autor não se trata de receituário, mas sim uma discussão de caráter didático com referência na epistemologia da História.

A segunda obra analisada foi *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovada* (PRATS, 2001), que aborda aspectos do ensino de História e o debate que vem acontecendo em torno nessa área, nos últimos anos.

Inicialmente, o autor discute os princípios do ensino de História, bem como os objetivos didáticos da História, que segundo o autor são:

Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto;
Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes;
Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado;
Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido (PRATS, 2001, p. 16).

O ensino de História, segundo o autor, também traz dificuldades na relação ensino e aprendizagem, algumas delas oriundas do próprio projeto educativo no qual o ensino de História está inserido, o que é chamado por Prats de “dificuldade contextual”. Outras dificuldades são específicas da área e que estão presentes na própria organização curricular.

Explora, por meio da obra, os objetivos relacionados ao ensino de História, e também a forma como são tratadas as datas, os fatos, enfim a forma pela qual são tratados os conteúdos de História em sala de aula.

Traçando uma reflexão sobre os princípios do ensino de História, discute aspectos que chama de “dificuldades específicas”, relacionadas tanto à forma pela qual se concebe o conhecimento histórico, como também por concepções que são evidenciadas por meio das aulas de História, que são: a aprendizagem de conceitos históricos, a percepção do tempo em História, a causalidade e multicausalidade e a localização e identificação de espaços culturais (PRATS, 2001).

El tratamiento correcto de cada uno de estos temas exigiría estrategias didácticas que deberían considerar los procesos de enseñanza/aprendizaje en periodos de varios cursos, situando cada paso en un diseño que permitiera la construcción ordenada y profunda de los conceptos que se plantean (PRATS, 2001, p. 45).

A obra denota uma preocupação com a forma como os conteúdos históricos são tratados em classe, e tal tratamento seguramente tem influência na forma pela qual os alunos se relacionam com a História. O autor explicita com mais detalhes esses aspectos, também chamado de “dificuldades específicas”.

Sintetiza que estes são aspectos a serem superados, porém junto a eles há de se recuperar o que é chamado de “impulso de inovação didática”, que já esteve presente em outros momentos de reformas curriculares na Espanha.

A obra dedica uma parte à discussão em torno da seleção de conteúdos históricos para a chamada Educação Secundária, na qual são apontados critérios utilizados na seleção de conteúdos em diferentes momentos da Educação Espanhola e onde também reside uma forma de valorizar esta ou aquela abordagem. Com esses aportes, são assinaladas considerações que tratam do tipo de conteúdos que deveria estar incluído nos processos de aprendizagem. Defende o autor que uma seleção de conteúdos deve estar em consonância com a cultura historiográfica e incorpora também a estrutura epistemológica da ciência histórica (PRATS, 2001).

Em relação ao ensino de História, Prats (2001), considera como relevante a incorporação de temas como o estudo da cronologia e do tempo histórico, como também temas que levem em conta as ideias de mudança e continuidade, estudos que tratam sobre a explicação multicausal dos feitos do passado. “Los conceptos de

causalidad histórica son complejos y no concitan siempre una unanimidad entre los historiadores” (PRATS, 2001, p. 68).

O quinto aspecto discutido pelo autor é em relação aos conteúdos que versam sobre trabalhos que evidenciam a complexidade que tem qualquer fenômeno ou acontecimento social. “Este aspecto posee un gran valor educativo en la medida que contribuye a despejar y combatir el mecanicismo, el dogmatismo o la emisión de juicios precipitados” (2001, p. 68).

Prats conclui com considerações em torno de uma definição de caráter epistemológico da Didática das Ciências Sociais. Tal reflexão aponta para uma fundamentação direcionada a uma didática específica, que defende a especificidade das chamadas Ciências Sociais, ao mesmo tempo em que propõe rumos para investigações que possam ser localizadas neste campo.

Justifica o autor dizendo que, as suas proposições em torno de uma definição da Didática das Ciências Sociais caracterizam-se por:

[...] una intencionalidad por trabajar en un camino comum de una ya existente comunidad universitária, que tiene el deseo de consolidar un área de conocimiento, no solo en docência, sino también en la investigación (PRATS, 2001, p. 123).

No primeiro capítulo, por meio de pesquisa em manuais voltados à formação de professores, buscaram-se aspectos que pudessem demonstrar a natureza do código disciplinar de uma Didática da História. Nesse momento da investigação, por meio da análise desses quatro manuais, também foi intenção perceber a existência de elementos desse código. No entanto, foram tomadas como fontes manuais assumidamente voltados à formação de professores, com uma abordagem mais contemporânea.

Não foi intenção realizar qualquer tipo de enfrentamento, nem tampouco, comparação entre as obras, mas analisar a natureza da Didática da História presente em cada uma delas.

Em síntese, as obras analisadas assinalam uma retomada histórica sobre o ensino de História, ficando latente que houve um tempo em que o ensinar e aprender História foram pensados tendo como suporte diferentes referenciais.

A Psicologia como uma ciência foi e continua sendo um indicativo para as orientações relacionadas ao “o que ensinar” para determinado aluno. Também se

evidenciou que, outras abordagens vêm subsidiando a relação ensino/aprendizagem e, entre essas abordagens, está a própria epistemologia da História.

Acredita-se que as obras dos pesquisadores espanhóis sistematizam mais diretamente essa perspectiva. De forma particular, a obra de Trepát (1995) assume características bastante operacionais em relação ao ensinar História, possuindo características, etapas e exemplos que podem contribuir com uma maior “visualização” da ação que um professor poderá empreender, mas, como pondera o investigador, a sua base epistemológica é a História. O livro mesmo tendo uma característica mais direta e operacional, não abandona discussões de caráter epistemológico da História, como afirma Trepát na Introdução à segunda parte da obra:

Es en el marco de esta decisión - opción por un método didáctico em función de la teoría del aprendizaje y de la epistemología de la Historia – donde el profesorado puede insertar, si así le parece adecuado, algunas de la propuestas que desarrollamos en los próximos capítulos (TREPAT, 1995, p. 157-158).

A obra de Prats (2001), além de contextualizar a história do ensino de História e as reformulações que ocorreram na Educação da Espanha, chama a atenção para a necessidade de pensar, de uma forma “inovadora”, o seu ensino. Não ficou evidenciado que essa inovação esteja assentada em um modismo que busca um rompimento com um modelo, até então posto, mas sim uma inovação tendo a própria História como referência e, ao mesmo tempo, inicia um debate com rigor acadêmico tanto com professores em situação de docência, como com os investigadores que tomam o ensino de História como objeto de estudo.

Os manuais brasileiros e espanhóis foram assumidos, nesta análise, como fontes, capazes de desvelar um código disciplinar, aqui no caso, do ensino de História. O exercício realizado contribuiu para a compreensão sobre o que Fernández Cuesta (1998) afirma que são os discursos e práticas que estão presentes tanto em professores como em alunos.

Concordamos com Schmidt, quando afirma:

A opção pela pesquisa em manuais destinados à formação de professores de História significa tratar este objeto com base nos marcos definidores iniciais, isto é, como manuais didáticos relacionados ao processo de escolarização, constitutivos da cultura escolar e destinados à formação didático-pedagógica dos professores em determinado período e contexto da

sociedade brasileira. O fato de proporem métodos e atividades de ensino da disciplina História indica a necessidade de explicar o que se entende pelo conjunto de conhecimentos veiculados por estes manuais ou o tipo de saberes constitutivos destas publicações (2006, p. 712).

Dessa forma, o estudo dos manuais constituiu-se em uma das formas de investigar justamente esse aspecto: a forma como diferentes sujeitos construíram e influenciaram uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História.

3.2. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM FONTES DOCUMENTAIS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EMENTAS E PROGRAMAS

3.2.1. No Brasil

Além de comprovar a existência empírica da Didática da História, em manuais e legislação, foi realizado um estudo documental, tomando como fonte as ementas dos cursos de Licenciatura em História em seis universidades públicas do Paraná. Para tal estudo, as ementas foram tomadas como fontes, visto que integram a documentação pertinente aos cursos de formação de professores e, sua análise poderia fornecer importantes dados, no sentido de desvelar a forma pela qual a Didática da História está sendo pensada em relação à formação do professor.

A intenção do primeiro passo do estudo foi investigar como a formação do professor de História está organizada, ou seja, fez-se um levantamento das disciplinas que compõem o Curso de Licenciatura em História em seis Universidades Públicas do Estado do Paraná.

Como uma das intenções da pesquisa está voltada para o ensinar e aprender, a opção foi estreitar o olhar diante das disciplinas do curso, voltadas à prática de ensino, à metodologia e prática, ao estágio supervisionado, verificando como se apresentam na grade curricular dos cursos pesquisados.

A intenção foi perceber como está registrada, do ponto de vista da própria organização do curso, a proposta em torno da prática do ensino em História⁵⁰.

Foram encontradas as seguintes disciplinas⁵¹:

⁵⁰ É oportuno registrar que, não entendemos que é tarefa exclusiva destas disciplinas a preocupação com o ensinar, no entanto, com a necessidade de estreitarmos nosso olhar fizemos esta escolha.

⁵¹ Programas dos cursos de Licenciatura em História consultados em agosto de 2007 e outubro de 2008.

DISCIPLINAS	UEPG	UEM	UEL	UNICENTRO	UNIOESTE	UFPR
Didática da História			X			
Didática para o ensino de História		X		X		
Estágio (Curricular) Supervisionado	X	X	X	X		
Metodologia do ensino de História						X
Metodologia e prática de ensino de História		X	X			
Oficina de História	X					
Orientação e Prática de Ensino			X			
Pesquisa e ensino de História				X		
Prática de ensino e estágio supervisionado em História						X
Prática de ensino em História					X	
Tópicos de ensino de ⁵² ...			X			
Teoria e metodologia da História					X	

Num segundo momento, visando perceber o que revelavam as disciplinas anteriormente mencionadas, foi sistematizada uma análise dos seus ementários. Diante das possibilidades apontadas em cada ementa, deparou-se com uma diversidade de propostas e encaminhamentos. Esta diversidade exigiu a escolha de um critério de análise dos respectivos conteúdos das ementas.

A análise de cada ementa (ANEXO 2) foi realizada tendo como referencial as considerações feitas por Bergmann (1990), quando esclarece elementos acerca da tarefa⁵³ da Didática da História. Com esses elementos, foi analisada cada ementa, procurando enquadrá-la dentro de cada dimensão sugerida pelo autor.

⁵² As disciplinas assim identificadas possuem uma ação voltada às disciplinas específicas, como: História do Brasil, História Antiga, História do Paraná.

⁵³ A expressão “tarefa” não foi entendida numa perspectiva mecânica ou num sentido de evolução, mas tarefa como uma atribuição, um sentido dado à Didática da História. Também é oportuno registrar que a expressão “tarefa” foi utilizada pelo autor do texto.

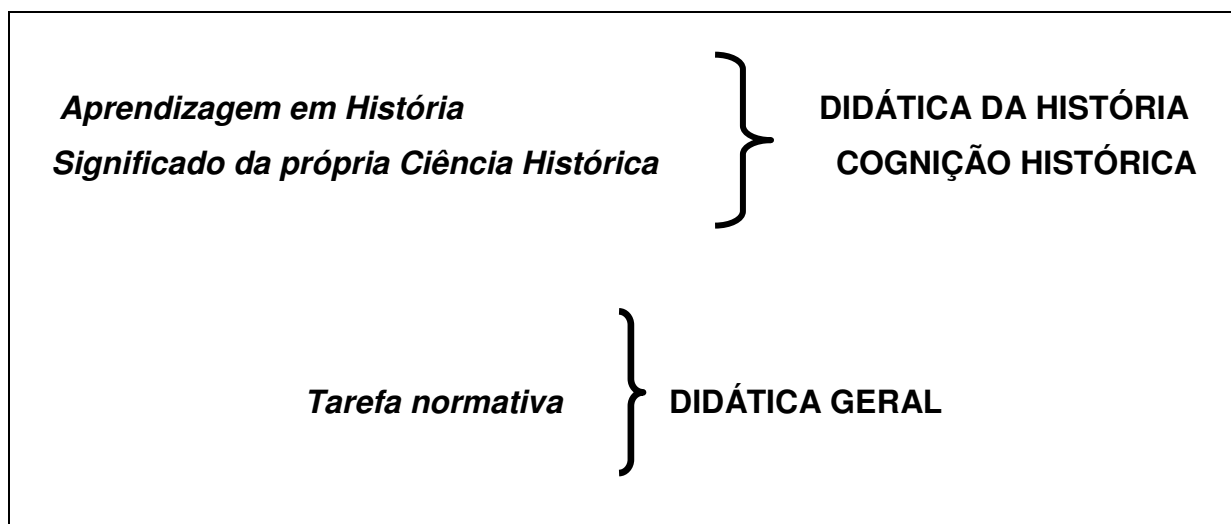
Brevemente, as tarefas apontadas por Bergmann em relação à Didática da História são voltadas a:

- Aprendizagem em História;
- Análise e investigação do significado da própria Ciência Histórica para a realidade de seu tempo, ou seja, uma tarefa reflexiva;
- Uma tarefa normativa.

Pode-se inferir que o autor oferece elementos para analisar a ação proposta por meio das ementas, com dois olhares distintos:

- Um que leva em conta a cognição histórica, quando infere que a **Didática da História** deve ter como tarefa a preocupação com a aprendizagem em História e também com o significado da própria Ciência Histórica;
- E a outra perspectiva de análise, quando o autor refere-se a uma tarefa normativa e, essa tarefa, em nosso entendimento, possui uma aproximação maior com a **Didática Geral**.

Em síntese:



Tendo este aporte de referência, efetivou-se a análise das ementas disponibilizadas com o seguinte critério:

1º Perceber elementos que se aproximassem tanto da **Didática da História** – relacionada às duas primeiras tarefas apontadas por Bergmann; associadas também a elementos da cognição histórica. Para fim de análise, a

expressão Didática da História foi associada às tarefas relacionadas com a natureza da Ciência História.

2º Identificar nas ementas elementos relacionados à **Didática Geral** – que foi associada à terceira tarefa, relacionada à ação normativa.

A análise do material permitiu apreender a existência de aspectos relacionados com a aprendizagem em História, com o significado da própria Ciência História, ou seja, com a Didática da História.

Foram destacados alguns:

- Estudo dos princípios epistemológicos que norteiam o processo de ensino/aprendizagem em história;
- História e necessidades sociais de orientação no tempo – Pensar historicamente – Identidades e conhecimento histórico;
- Produção de textos acadêmicos versando sobre as relações entre o conhecimento histórico, historiografia e ensino de história.
- Instituições da sociedade civil e mobilização do conhecimento histórico na fundamentação das ideias e ação social.
- Conhecimento histórico, documento e livro didático.
- Dimensões da didática da História.

Os aspectos enumerados são reveladores de uma preocupação com a natureza da própria História, isto é, aproximam-se de uma Didática identificada não somente com a forma do saber ensinar a História, mas também com a especificidade da própria História; campo este que se torna propício para as reflexões acerca de uma Didática específica, ou seja, a Didática da História.

Além dos aspectos relacionados à Didática da História, procurou-se identificar, nas ementas, elementos da terceira tarefa da Didática da História – que seria uma tarefa normativa, a qual privilegia os pressupostos dos conteúdos a serem transmitidos, os métodos e as técnicas que envolvem o ensino de História, aproximados da Didática Geral.

E, da mesma forma, foi encontrado nas ementas elementos da tarefa normativa. Destaca-se:

- Importância da prática de ensino na formação docente;
- Concepções pedagógicas e ensino de História. Projeto político pedagógico escolar;
- Metodologias de ensino inovadoras. Técnicas pedagógicas. Habilidades didáticas. Planejamento: elaboração de projeto/execução.
- Reflexão sobre construção da práxis pedagógica;
- Caracterização e problematização dos elementos didáticos;

- Procedimentos didáticos do professor. Avaliação da aprendizagem. As diretrizes curriculares do ensino fundamental. Estágio supervisionado.
- A aula como integração de múltiplos sujeitos. A escola como espaço de trabalho pedagógico.
- Execução e avaliação do ensino da disciplina através do estágio supervisionado.
- Formação do professor-historiador: competência técnicocientífica.
- Concepções pedagógicas e ensino de História. Projeto político pedagógico escolar.
- Reflexão teórica. A construção do conhecimento na sala de aula.
- Linguagens dos diferentes meios e recursos para o ensino de História.
- Oficina de produção de atividades e materiais didáticos a partir de diferentes linguagens.
- Elaboração de prática pedagógica a partir de espaços não-escolares de ensino de História.
- Definições de material didático, manual, livro didático e livro paradidático.
- Critérios e metodologias para avaliação de livros didáticos de História.
- Bases da elaboração de materiais a partir das disposições curriculares, culturais e acadêmicas dos sistemas educacionais.
- Caracterização e problematização dos elementos didáticos. O professor, o aluno e a mediação do conhecimento.
- A natureza do saber escolar.
- Uso de recursos didáticos e paradidáticos para o estudo temático de História Medieval.
- Produção de material didático em História Moderna.
- Elaboração de projetos de ensino, textos didáticos. Estudo do processo de ensino-aprendizagem.

Os itens citados permitem inferir que há um predomínio, nas ementas, de questões que levam em conta os aspectos técnicos e/ou metodológicos em relação ao ensino de História propriamente dito, isto é, as ementas apresentam um perfil muito aproximado da Didática Geral, porque privilegiam aspectos relacionados a procedimentos didáticos/metodológicos, metodologias de ensino, técnicas de ensino, uso de recursos didáticos, que certamente são importantes.

Tal panorama permite afirmar que as disciplinas, de forma geral, possuem uma preocupação com a técnica, com o manejo, com a organização do trabalho pedagógico, que é de significativa importância. No entanto, há de se levar em conta que, por ser um curso de Licenciatura em História, entende-se que a ciência de referência poderia indicar procedimentos e/ou princípios teóricos e metodológicos que pudessem contribuir na construção de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem.

Não se trata de hierarquizar algum aspecto em detrimento de outro, mas entende-se que, ambas as dimensões, tanto a Didática da História (Cognição Histórica) como a Didática Geral possuem sua relevância no processo de formação do professor.

Além dos aspectos referentes à Didática Geral e à Didática da História, cabe observar que as ementas revelaram outra dimensão de estudo que é a história do ensino de História, aspecto este preocupado com a historicização do próprio ensino de História.

São destacados os seguintes:

- A constituição da História como disciplina escolar;
- Memória e ensino de História em espaços não-escolares. História, memória e educação. Lugares de memória. Arquivos e museus. Patrimônio histórico;
- História do ensino de História. História das disciplinas escolares. A história como disciplina escolar;
- Historiografia e fontes documentais para o ensino de História do Brasil.
- Múlticulturalismo e democracia: perspectivas de ensino para a história da América Latina.

Acredita-se que o processo de formação do professor de História deve levar em conta as dimensões que cumpram, a sua intenção primordial, que é a formação do professor e, certamente, deve vislumbrar abordagens sobre a Didática Geral, a Didática da História e também a História das Disciplinas Escolares, visto que, na análise realizada percebeu-se a existência destes três aspectos.

As disciplinas analisadas apresentam em sua composição uma variedade de contribuições aliadas ao ensino que, ora se aproximam de reflexões sobre a aprendizagem em História e ora das formas, das técnicas de ensino, sendo que, as discussões em torno das preocupações técnicas e normativas da ação do professor são predominantes em relação às questões pautadas na aprendizagem em História.

Vale ressaltar que, as ementas, ao serem desenvolvidas, podem alcançar dimensões que não estão reveladas no texto do ementário, mas como o presente estudo teve a intenção de mapear um perfil da constituição das disciplinas nos cursos de Licenciatura em História, a partir das ementas, o material permitiu fazer tais inferências.

A análise destas ementas revelou a necessidade de pensar sobre quais seriam os elementos estruturantes de uma Didática Específica - no caso a Didática da História – pensada como uma disciplina com um substrato próprio, pautado numa epistemologia que sustente um percurso acerca da disciplina, aliada à ciência História.

O estudo realizado permitiu compreender que o ensino da História foi pedagogizado, isto é, transformou-se num conjunto de encaminhamentos e/ou prescrições voltados, basicamente, ao saber fazer pedagógico.

3.2.2. Na Espanha

Como apontado no início deste capítulo, a intenção foi realizar um estudo sobre a natureza do código disciplinar da Didática da História, tanto em manuais, como nas propostas voltadas aos cursos de formação de professores. Da mesma forma como foram apresentadas as disciplinas voltadas à prática de ensino nos cursos de formação de professores em seis universidades públicas do Paraná, também são apresentadas considerações sobre a presença da Didática da História nos cursos de formação de professores de Barcelona. Num primeiro momento foram pontuados aspectos relacionados à organização do sistema educacional de Barcelona para que, na sequência, seja possível contextualizar a formação de professores, particularmente a do professor de História.

A organização do sistema educacional de Barcelona possui características próprias. Conhecer esta organização foi de fundamental importância para compreender como se dá a formação do professor que atua nos diversos níveis de escolarização da região.

Inicialmente, é apresentada a organização do sistema educacional da Catalunha (região onde está situada a cidade de Barcelona) e, elementos relacionados à formação do professor.

Estrutura do sistema de ensino na região da Catalunha:

	Nível	Idade	Duração	Obrigatoriedade
INFANTIL	Infantil	0 aos 3 anos	3 anos	Não
		3 aos 5 anos	2 anos	Sim
PRIMÁRIA	Primária	6 aos 12 anos, assim dividido		
		Ciclo inicial 6 aos 8 anos	2 anos	Sim
		Ciclo intermediário 8 aos 10 anos	2 anos	Sim
		Ciclo superior 10 aos 12 anos	2 anos	Sim
SECUNDÁRIA	Secundária	13 aos 16 anos	4 anos	Sim
	Bacharelado	17 aos 19 anos	3 anos	Não
	Formação Profissional ⁵⁴	17 aos 18 anos	1 ano e meio	Não

Para atuar em cada um destes níveis de escolarização a formação do professor atende algumas especificidades. Na sequência são esclarecidos aspectos relacionados ao processo de formação do professor em Barcelona conforme a organização do sistema educacional. As informações que ora são apresentadas foram obtidas por meio de documentos disponibilizados pelos respectivos órgãos que oferecem os cursos na Universidade de Barcelona.

A formação do professor que atua na Educação Infantil, Primária e Secundária acontece de forma distinta.

Para os professores de Primária existe um curso superior próprio que está sob a responsabilidade da Faculdade de Formação de Professores (FFP).

Com o intuito de elucidar a área de atuação dos alunos que frequentam esse curso, a Faculdade de Formação de Professores esclarece em suas

⁵⁴ Uma aproximação com o sistema educacional brasileiro, este curso corresponderia a um curso técnico.

orientações, que a etapa Primária compreende alunos dos 06 aos 12 anos e está estruturada em três ciclos: ciclo inicial – 6 aos 8 anos, ciclo intermediário – 8 aos 12 anos e ciclo superior – 10 aos 12 anos.

Os professores da Educação Primária terão que proporcionar a todos os alunos uma formação comum que leve ao desenvolvimento das capacidades motoras, de equilíbrio pessoal, de relação e atuação social. O desenvolvimento dessas capacidades deverá ser promovido por meio da aquisição de uma série de conhecimentos básicos, entre os quais pode-se destacar a expressão corporal, a comunicação visual e plástica e a aprendizagem relacionada à expressão oral, à leitura, à escrita e à matemática. O professor da educação primária deverá ajudar as crianças a construir a representação do meio físico, biológico e sociocultural em que vivem, assegurando a todos, os fundamentos da razão científica e pensamento crítico.

A proposta é que, durante essa etapa seja importante que o professor desenvolva em seus alunos o ensino de valores democráticos, em especial, aqueles que permitem às crianças a integrarem-se a um mundo diverso. Também é função do professor de Primária contribuir com o progresso da identidade de seus alunos e ajudá-los a progredir, adquirindo estratégias de regulação do processo de aprendizagem.

A estrutura curricular recomendada segue uma lógica de ensino e procura dar uma distribuição equilibrada das disciplinas. É sugerido uma sequência curricular, porém recomenda-se que sejam evitados problemas de incompatibilidade de horário entre as disciplinas. Os itinerários curriculares recomendados têm uma função orientadora, e cada aluno pode organizar-se, conforme a oferta das disciplinas, faz-se algumas ressalvas como: “Cursar a Prática I antes da Prática II”

Como o foco de investigação está centrado em relação à Didática da História, foi destacou-se a disciplina pertinente a esse campo que é a *Didática das Ciências Sociais I e II* (Anexo 3) que aborda conteúdos relacionados à prática de ensino de História e Geografia. Esta é a referência para se trabalhar com conhecimentos relacionados à História e à Geografia, na etapa denominada Primária.

Observa-se por meio do programa⁵⁵ que a disciplina está desdobrada em 2 semestres, mas ocorrem num mesmo ano letivo. Destaca-se que na primeira disciplina (Didática das Ciências Sociais I) há uma ênfase em torno do ensino da Geografia e, conseqüentemente, na parte II, o destaque é a disciplina de História.

O programa proposto prima por uma construção que se inicia com a discussão dos núcleos conceituais que definem a Geografia ou História. Na sequência, propõe um estudo sobre currículo, articulado ao conteúdos que integram o ensino da educação Primária. Também aparecem estudos sobre conceitos da área, avaliação e elaboração de aulas.

Há uma estruturação bastante similar entre as etapas I e II da disciplina, uma relativa linearidade na construção do plano de trabalho da disciplina que passa por uma fundamentação teórica, chegando a uma sistematização didática do trabalho a ser realizado em classe.

O critério para a análise das ementas foi o mesmo utilizado em relação às ementas dos cursos de História das Universidades públicas paranaenses, ou seja, as considerações de Bergmann (1990) em relação à Didática da História. A única diferença é que, para a análise dos cursos da Espanha, a fonte de análise foi os programas das disciplinas voltadas à Didática das Ciências Sociais⁵⁶, dos cursos de formação do professor da Educação Primária.

A partir da análise dos programas são assinalados aspectos relacionados com a aprendizagem em História, com o significado da própria Ciência História, ou seja, com a Didática da História.

São destacados os seguintes:

- Identificar, estabelecer e relacionar os núcleos conceituais que definem a Didática e a epistemologia da História;
- Explicitar o processo de conceitualização de tempo em geral e de tempo histórico em particular (sucessão, simultaneidade, duração e ritmo) entre os 6 e os 12 anos;
- Explicitar e aplicar os principais procedimentos da História (aplicação de categorias temporais e de tempo histórico, leitura e elaboração de representações de tempo histórico, identificação, uso e processo de fontes primárias e secundárias, uso e aplicação de vocabulário específico da História, identificando causas, motivos e conseqüências, uso da empatia, identificação de continuidades e rupturas, semelhanças e diferenças, comunicação de resultados de conhecimentos históricos).

⁵⁵ Não há ementário disponível, somente os programas das disciplinas que são elaborados pelos professores que as ministram.

⁵⁶ Em relação à formação do professor da etapa primária fez-se uso do programa de Didática das Ciências Sociais II, por se tratar de uma disciplina mais aproximada da História.

Em relação a uma didática mais normativa:

- Identificar no currículo de Geografia e História da etapa da Educação Primária os conteúdos, procedimentos e critérios de avaliação de História e explicitar sobre três mais relevantes.
- Analisar programas por ciclos da História ao longo da etapa da educação Primária
- Identificar, explicitar e elaborar atividades de avaliação inicial, formativa e somativa de acordo de alguns tipos de programação da História para a etapa Primária.
- Elaborar unidades didáticas de conteúdos históricos.

Levando-se em conta que este programa é voltado à formação de um professor generalista, pode-se inferir que há características em relação a uma epistemologia da História, pois contempla discussões acerca de aspectos voltados à orientação temporal, como também destaca uma preocupação com a normatização, com a sistematização didática desses mesmos conceitos. Desta forma o programa contempla tanto uma discussão epistemológica da Ciência História, como também questões pautadas na Didática Geral.

A formação do professor de História na Espanha ocorre na chamada Faculdade de História e Geografia. O professor que cursa tal faculdade é chamado de licenciado.

O curso é presencial e tem uma duração de 4 anos, totaliza 300 créditos que são distribuídos de acordo com as disciplinas obrigatórias.

A matriz curricular⁵⁷ do curso de História é:

⁵⁷ Dados obtidos por meio do *site* da Faculdade de História e Geografia da Universidade de Barcelona. Disponível em www.ub.es/facgh/historia/2008/plaesthist.htm Acesso em 25 nov. 2008.

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS
1º ANO DO CURSO
Primeiro Semestre:
História Antiga (anual)
História Medieval Universal (anual)
Pré-História (anual).
Segundo Semestre
História Medieval da Espanha
História Medieval da Catalunha.
2º ANO DO CURSO
Terceiro Semestre
História Moderna Universal
História Moderna da Catalunha
História Moderna da Espanha
Quarto Semestre
História Contemporânea da Espanha e da Catalunha
História Contemporânea Universal
3º E 4º ANO DO CURSO
Arqueologia
O mundo atual
História da América
Métodos e técnicas de investigação histórica
Paleografia e Diplomática - Epigrafia e Numismática
Tendências historiográficas atuais.

Segundo as orientações disponibilizadas pela Faculdade de História e Geografia, que oferece o curso, o objetivo é proporcionar uma formação científica e humanística adequada aos aspectos básicos, aplicados à História em seus métodos e técnicas, bem como, adquirir conhecimentos e capacidade crítica, frente à realidade histórica do passado e do presente.

Vale ressaltar que, na Espanha, há uma denominação de “Ciências Sociais” - para a disciplina que abrange História, Geografia e demais disciplinas da área de ciências sociais (Antropologia, História da Arte, etc.). Desta forma o professor poderá, ao concluir o curso, assumir um número de aulas seja na escola particular ou pública, que envolvam tantos os conteúdos de História, Geografia, História da Arte ou outros temas relacionados às Ciências Sociais.

O curso de História propõe também a aquisição dos conhecimentos básicos de Antropologia, História da Arte e Geografia.

Depois do curso o aluno poderá dedicar-se a:

- Docência;
- Gestão de Patrimônio Arqueológico e Histórico;
- Documentalista⁵⁸ - museus, arquivos, diários, rádio, televisão, cinema;
- Trabalhar em equipes editoriais em gestão de atividades de turismo cultural;
- Escavações arqueológicas;
- Com o início da carreira é possível continuar os estudos em uma formação investigadora.

A disciplina Didática da História é considerada uma disciplina de “livre eleição”, ou seja, não se constitui disciplina obrigatória. Em determinados semestres, os acadêmicos podem escolher disciplinas a serem cursadas de acordo com sua opção e, a disciplina Didática da História está enquadrada nessa situação.

Mesmo tendo um caráter de não obrigatoriedade, o programa da disciplina está disponibilizado aos acadêmicos.

O programa da disciplina Didática da História (Anexo 4) especialmente voltado ao curso de História, da mesma forma que o programa de Didática das Ciências Sociais, contempla aspectos da epistemologia da História, tais como:

- Explicitar o processo da conceitualização do tempo em geral e de tempo histórico em particular (sucessão, simultaneidade, duração e ritmo) entre os alunos de 12 a 18 anos.
- Explicitar e aplicar os principais procedimentos da História (aplicação de categorias temporais e de tempo histórico, leitura e elaboração de representações de tempo histórico, identificação e uso e processo de fontes primárias e secundárias, uso e aplicação

⁵⁸ Arquivista.

de vocabulário específicos da História, identificação de causas, motivos e consequências, uso da empatia, identificação de continuidades e rupturas, semelhanças e diferenças, comunicação de resultados do conhecimento histórico).

Da mesma forma, destaca elementos voltados a uma normatização do ensino, tais como:

- Transmitir entusiasmo na tarefa de ensinar a História.
- Aprender a elaborar uma unidade didática. Identificar, estabelecer e relacionar os núcleos conceituais que definem a Didática e a epistemologia da História.
- Identificar, classificar e elaborar tipologias de atividades de aprendizagem e ensino de História. .
- Elaborar unidades didáticas e unidades de programação de conteúdos históricos.

O curso de História da Universidade de Barcelona, apesar de atribuir o título de licenciado, não se caracteriza diretamente pela qualificação para atuação em classes, por esse motivo o curso de História não contempla, em sua essência, as discussões sobre o ensino e a aprendizagem.

Trata-se de um curso com um aspecto claramente assumido em uma lógica de uma História linear, enfatizando a História da Espanha, como também da Catalunha, mas sem enfatizar a formação do professor de História.

Devido a essa característica do curso de História, para a atuação na condição de professor há um outro processo que habilita o aluno a dar aulas na rede pública de ensino. Esse processo ocorre por meio do CAP (Certificado de Aptidão Pedagógica) que está detalhado na sequência.

Para ter o direito de atuar no nível de escolarização chamado de Secundária, o acadêmico que conclui um curso superior necessita realizar um complemento de estudos chamado de CAP (Certificado de Aptidão Pedagógica), sob a coordenação do ICE (Instituto de Ciências da Educação). Destaca-se que a exigência desse curso é para os futuros professores interessados em atuar na rede pública de ensino, visto que o curso é requisito para a participação em concursos públicos.

Por meio de entrevista⁵⁹ com um dos coordenadores do curso obteve-se maiores detalhes quanto ao seu funcionamento e a dinâmica. O curso, segundo informações é destinado primeiramente a alunos em fase final de curso da

⁵⁹ Entrevista concedida a pesquisadora em dezembro de 2008.

Universidade do Barcelona (UB), egressos da UB e alunos de outras universidades que não obtiveram vagas para este curso em suas respectivas universidades.

O CAP é o curso que oficialmente aproxima as discussões de caráter pedagógico do futuro professor. Não é um curso exclusivo da área de Ciências Sociais, pois tem abrangência para outras áreas, ou seja, outras didáticas específicas, tais como: Alemão, Inglês, Biologia/Geologia, Ciências Sociais – Geografia e História, Economia, Educação Física, Educação Visual e Plástica, Filosofia, Física e Química, Formação Profissional, Francês, Língua e Literatura catalã, Língua e Literatura castelhana, Matemática, Música, Psicopedagogia.

O objetivo geral do curso para a obtenção do Certificado de Aptidão Pedagógica (CAP) é dotar o aluno do mínimo de conhecimentos e aptidões didáticas e psicopedagógicas, que permitam o exercício da docência⁶⁰ em nível de ensino secundária.

O curso CAP tem uma organização que abrange praticamente um ano letivo, a carga horária total é de 150 horas, sendo que o módulo de Didática das Ciências Sociais, Geografia e História perfaz 40 horas, o módulo de Psicopedagogia totaliza 20 horas e são realizadas 50 horas de atividades práticas. As demais horas são destinadas a atividades direcionadas pela própria coordenação como tutorias, palestras (conferências) que os alunos devem assistir.

O desenvolvimento do curso é fundamentado na relação presencial e ativa de professor-aluno e possui dois momentos: o ciclo teórico e prático.

A) O ciclo teórico é composto das seguintes disciplinas:

Fundamentos psicopedagógicos;

Legislação e organização escolar;

Orientação e inovação curricular.

São basicamente dois blocos que abrangem estas disciplinas, o módulo de Didática das Ciências Sociais, Geografia e História e o módulo de Psicopedagogia. As aulas teóricas acontecem duas vezes por semana no turno noturno.

Para o bloco de Didática de Ciências Sociais, Geografia e História, os alunos recebem um material de apoio, composto de vários textos, que subsidiam as

⁶⁰ As normas para o exercício da docência no caso do professor de Secundária são fixadas pelas administrações educativas: Ministério da Educação e Ciência e departamentos de educação das comunidades autónomas.

discussões, um roteiro de construção de unidade didática, bem como documentos oficiais (diário oficial) que contêm o currículo de Ciências Sociais para o ensino de Secundária.

Quanto ao bloco de Psicopedagogia, não obtivemos mais informações, tendo em vista que são outros professores que ministram as aulas.

B) No ciclo de prática docente as atividades acontecem em um centro de educação Secundária, dirigido e supervisionado por um professor/tutor da especialidade que cursa o aluno.

A finalidade é aproximar o futuro professor da realidade concreta da prática docente, apresentando dados sobre o funcionamento de uma escola, participação em atividades escolar, observação e registro das atividades docentes, preparação das aulas, docência direta e avaliação.

A organização (distribuição) dos alunos nos centros de secundária é realizada pelo professor que ministra as aulas do bloco de Didática das Ciências Sociais. No caso em questão, o professor entrevistado era o responsável pela organização de seus alunos em relação às escolas que iriam realizar as atividades práticas. Podemos dizer que é ele quem organiza, faz um planejamento inicial e discute questões pertinentes ao funcionamento da escola e ao planejamento e execução das aulas.

Após o início das atividades práticas, as aulas teóricas (no turno noturno) continuam normalmente, visto que os alunos realizam as atividades no turno da manhã ou tarde. Ao efetuarem a matrícula, os alunos fazem uma opção por alguns centros de interesse para realizar a prática. Oportunamente são encaminhados a essas escolas, em data determinada pelo professor do grupo.

Os professores que recebem os alunos são chamados de “tutores” e podem receber de 3 a 6 alunos, conforme seu interesse. Vale destacar que o acompanhamento, bem como a avaliação das atividades práticas, fica sob a responsabilidade desse professor tutor.

Antes de receberem os alunos na escola os professores tutores participam de uma reunião do ICE (UB/Campus Mundet) para obterem as orientações quanto às atividades que deverão realizar com os alunos. Entre as atribuições dos tutores está a organização de uma agenda para o recebimento e sistematização das atividades a serem realizadas pelos alunos que irão acompanhar e avaliar. Devem recepcionar dos alunos, apresentar as instalações, o

funcionamento da escola, além de organizar um calendário das atividades a serem desenvolvidas por eles.

Sob a responsabilidade do tutor, o aluno deverá produzir um diário com todas as atividades realizadas no centro, como: o resumo dos encontros que ocorreram entre aluno e tutor, uma avaliação das observações das aulas, um relato dos materiais confeccionados para as aulas, um parecer sobre as provas (exames) que possa ter assistido, enfim, tudo que tenha realizado durante o período que permaneceu no centro, na condição de “estagiário”. Os alunos/estudantes devem ministrar quatro sessões de classe a serem determinadas pelo professor tutor.

Vale ressaltar que esses tutores recebem do ICE uma certificação de participação no CAP – certificação esta que é considerada para fins de avanço de carreira no magistério.

As atividades práticas têm início em novembro, e têm até o mês de abril para acontecerem e são de inteira responsabilidade do professor tutor. É ele quem determina o conteúdo, avalia o planejamento, como também estabelece quando o aluno tem condições para ministrar aulas.

Ao término das aulas o professor tutor comparece ao ICE para assinar as atas, comprovando que o aluno fez as atividades e se possui ou não condições de receber a certificação e o professor responsável do módulo, referenda o parecer do tutor.

Após a realização das atividades práticas os alunos devem organizar a chamada “Memória Didática” – que é um relatório que deve contemplar todas as atividades feitas, no decorrer do curso, como: as atividades feitas durante o módulo teórico; o registro de uma unidade didática; as reflexões sobre as experiências vividas no centro (diário) e uma análise da atividade docente desenvolvida.

O curso inicia a partir da segunda quinzena de outubro e vai até fins do mês de maio. Para obter o Certificado de Aptidão Pedagógica supõe-se a participação nos ciclos (teórico e prático), registro da memória didática e a avaliação favorável por parte dos professores.

Como já afirmado, ao iniciar o curso, o aluno recebe um material composto pelo programa do bloco de didática, alguns textos de apoio, o currículo de Secundária, do Bacharelado, bem como um roteiro que explica como é possível organizar uma unidade didática.

Programa do bloco de Didática das Ciências Sociais:

A) Programa - Conteúdo:

- O que é Ciências Sociais?
- Como os alunos aprendem as Ciências Sociais?
- Como se ensina e avalia o professor de Ciências Sociais?
- O currículo atual das Ciências Sociais.
- Como preparar uma unidade didática.

B) Avaliação:

A avaliação do curso é baseada nos seguintes critérios:

- Presença obrigatória a todos os módulos;
- Participação na dinâmica das aulas;
- Realização de atividades e pesquisas concretas.

Além do programa, o material contempla textos referentes às discussões do módulo. Alguns exemplos dos títulos de textos que integram o material:

- Ensenyar i aprendere Història – Gemma Tribó;
- Internet en las aulas de Educación Secundária – Joaquín Prats;
- Los desafíos de la educación en el siglo XXI – Felice Rizzi y Stefania Gandolfi;
- Decretos que contienen los currículos de la educación secundaria obligatoria;
- Competències bàsiques – documento de la Generalitat de Catalunya.

No material disponibilizado há uma sugestão quanto à sistematização de uma unidade didática.

Antes de o módulo de Didática das Ciências Sociais ser concluído, os alunos preparam uma unidade didática em equipe, com tema direcionado pelo professor da turma. Essa unidade é planejada pela equipe, orientada pelo professor da turma e apresentada de forma “simulada” para toda a turma.

Com base nas estratégias usadas em relação à formação de professores na UB, contatou-se que há uma discussão em torno da aprendizagem com os alunos frequentadores do curso CAP. No entanto, a natureza dessas discussões reside em encaminhamentos focados em elementos técnicos e de ordem burocrática e operacional.

Evidencia-se que o curso, especialmente voltado a Didática das Ciências Sociais, Geografia e História possui uma preocupação centrada na normatização, em estratégias que, de certa forma, podem garantir que o futuro professor tenha êxito em ensinar História, Geografia, História da Arte e outras disciplinas da área de Ciências Sociais.

Essa estrutura de formação de professores vem sendo alvo de discussão na Espanha devido à metodologia que vem sendo empregada.

Em artigo publicado em 2008, Travería (2008) ⁶¹ aponta que o CAP surgiu após uma reformulação no ensino espanhol.

Diz a autora:

El CAP todavía sobrevive. [...] más de treinta años después [...] con una necesidades formativas nuevas, causadas por la aplicación de la nueva legislación y por los retos educativos que plantea el mundo global y complejo del siglo XXI, la formación inicial del profesorado de secundaria es una asignatura pendiente en el mapa de titulaciones universitarias. El proceso de Convergencia Europea representa una nueva oportunidad para ofrecer, a través de un máster oficial, un título profesional de educación, que ponga fin a esta situación (2008, p. 185).

O processo de discussões mencionado pela autora, por certo refere-se ao Acordo de Bolonha, documento produzido pela Confederação Européia das Conferências de Reitores e pela Associação Européia de Universidades, assinado em 1999 que contempla um conjunto de ações e objetivos com vistas a criar uma área européia de educação superior e a promoção de um sistema europeu de educação superior até 2010. Esse acordo preconiza, entre outros aspectos, a organização de um sistema educacional que permita a mobilidade de professores e estudantes, como também a empregabilidade, para tanto pressupõe uma organização dos cursos superiores compatíveis entre todas as universidades que integram o espaço comum europeu, nesse sentido o conjunto de reformas previsto no acordo de Bolonha, ao instituir uma convergência no que se refere a estruturação do ensino superior, por certo irá alcançar a formação de professores.

Ao final deste capítulo é possível afirmar que, entre os manuais brasileiros analisados e as ementas das disciplinas voltadas ao ensino de História, há elementos que se aproximam, ou seja, há indicativos de um código disciplinar da Didática da História referendado em procedimentos e princípios voltados ao ensinar

⁶¹ Catedrática da escola Universitária da Universidade de Barcelona, especialista em Didática das Ciências Sociais e Didática da História.

História. Tanto nas ementas, como nos manuais predominam elementos da transposição didática, que defende a ideia de que o tratamento didático dado ao conteúdo concorre no sentido de garantir uma aprendizagem. Ou seja, o foco da Didática da História, está na ação empreendida pelo professor no sentido de garantir uma aprendizagem.

A Espanha, por apresentar uma estruturação diferenciada em relação a formação do professor, não facilita uma aproximação entre os manuais e as propostas para o curso de formação do professor. Ou seja, os manuais analisados parecem-nos muito mais aproximados do professor que já está atuando, do que para o professor em formação. A obra de Prats (2001) caracteriza-se por uma contribuição significativa na fundamentação de pesquisas ou investigações que possam ser realizadas sobre a Didática da História, o que não a afasta de ser um subsídio para a formação do professor. As discussões e reflexões sistematizadas pelo autor podem desencadear práticas que alcancem a sala de aula. Nesse sentido, os manuais e as propostas para a formação de professores constituem-se em fortes indicativos de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História.

Porém, além destas fontes capazes de revelar elementos do código disciplinar da Didática da História, a fala e forma de relacionar-se dos alunos com o ensino de História, também são indicativos que podem revelar outros elementos do código disciplinar da Didática da História, análise esta registrada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

A FORMA PELA QUAL OS ALUNOS ACADÊMICOS PENSAM A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

O percurso desta investigação, até aqui, apresentou dados e reflexões pautados em análise de manuais e documentos voltados aos cursos de formação de professores e também à literatura pertinente. Porém, acredita-se que os sujeitos, ou seja, as pessoas que dão voz e movimento à relação ensino e aprendizagem em História também são importantes, considerando que suas falas podem indicar elementos dos “textos invisíveis” do código disciplinar (FERNÁNDEZ CUESTA, 1997) da Didática da História.

Por isso é que este capítulo intitula-se “A forma pela qual os alunos acadêmicos pensam a Didática da História: limites e possibilidades”, dando continuidade ao percurso até agora sistematizado que apontou a existência de um código disciplinar da Didática da História, nos manuais e na legislação educacional, demonstrando que há uma forma de se pensar o ensino e a aprendizagem em História, isto é, a presença de “textos visíveis” de um código disciplinar da Didática da História, que está expresso em pesquisas e nos documentos relacionados a esse tema.

O presente capítulo intenciona revelar a forma pela qual os alunos, em processo de formação inicial, compreendem a Didática da História. Participaram desta etapa da pesquisa, alunos do Brasil e da Espanha: acadêmicos do curso de Licenciatura em História – aqueles que estão “aprendendo a Didática da História”.

Com a intenção de criar uma organicidade em torno da apresentação dos dados, são apresentados, inicialmente, os dados relacionados ao Brasil e, na sequência, os dados pertinentes à investigação realizada na Espanha.

Primeiro é apresentado o estudo piloto que serviu para aperfeiçoar o instrumento e rever o encaminhamento do trabalho.

4.1. O ESTUDO PILOTO

Durante o ano 2007, foi realizado um estudo-piloto envolvendo: acadêmicos que frequentavam o último ano do Curso de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa; professor com experiência profissional de 3 a 10 anos e professor com mais de 10 anos de atuação em classe.

O estudo caracterizou-se por uma amostragem dos sujeitos escolhidos, tendo como critério as diferentes experiências em relação à prática de ensino de História.

A intenção com este estudo foi conhecer e analisar os argumentos dos professores e futuros professores sobre a sua forma de entender o ensino e a aprendizagem em História, bem como identificar autores, leituras, cursos e disciplinas que possam ter influenciado na sua compreensão sobre o tema, constituindo-se em um estudo indicativo para a realização das etapas subsequentes.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário (APÊNDICE 1) com perguntas abertas e de múltipla escolha, contendo o mesmo teor para todos os envolvidos, que foi entregue pessoalmente, com uma breve explicação sobre a natureza das questões propostas. Esse questionário estava dividido em duas partes: na primeira constavam questões relacionadas ao perfil dos sujeitos em relação à sua formação e atuação profissional. E a segunda parte era composta de questões direcionadas à temática central da pesquisa, ou seja, como os profissionais entendiam o ensino e a aprendizagem em História. As questões estavam pautadas no referencial de Bergmann (1990).

O estudo revelou que a experiência profissional dos sujeitos influenciou a forma pela qual eles construíram a relação com o ensinar e o aprender. Dois entre os três sujeitos participantes demonstraram preocupação em romper com a ideia de linearidade acerca do conhecimento que chega ao professor, por meio da organização do currículo, o qual tem a função de indicar ou orientar o que deve ser ensinado, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

Essa preocupação ficou mais evidenciada no professor que detinha experiência profissional entre 03 a 10 anos, pois a prática cotidiana em sala de aula e as possíveis cobranças sobre a quantidade de conteúdos ficaram mais explicitadas em suas respostas. Esse profissional atribuiu grande valor à normatização do ensino, ao planejamento e à disponibilização de recursos para as aulas e, em seu

entendimento, a aprendizagem está de alguma forma condicionada à uma organização didática.

O aspecto voltado à normatização do ensino também foi assumido como preocupação pelo professor que atua há mais de 10 anos, quando afirmou:

O professor ao organizar o seu trabalho traçar caminho que irá seguir com seus alunos, buscando levá-los a sua compreensão enquanto sujeito histórico. Estando claros as normas e o conteúdo que serão trabalhados, o êxito na aprendizagem do aluno é mais provável. A partir do momento que o aluno possui o conhecimento, a tarefa reflexiva acaba por se tornar a sequência natural sobre o seu papel na sociedade e na busca de elementos que o coloque como sujeito ativo na transformação social.

Ao mesmo tempo em que este professor destacou o significado da normatização, o acadêmico, mesmo na condição de “quase professor”, revelou uma concepção de aprendizagem em História, referenciada na formação de uma consciência histórica.

Outro aspecto questionado por meio do instrumento foi como os professores percebem o fato de muitos jovens alunos afirmarem que não aprendem História.

O acadêmico posicionou-se de forma a não concordar com a afirmação, registrando:

A História, enquanto conhecimento é algo muito ligado à população. Fato que comprova esta ideia é a quantidade de filmes e jogos ligados à história. Talvez a ideia por trás desta afirmação seja que os jovens não aprendem história como pede o programa curricular. E a resposta para isso poderia vir da seguinte maneira, questionando: “Será que os alunos querem ser preparados para o futuro, vida”. [...] A saída a esta situação talvez fosse um estudo epistemológico que mediasse os dois lados e ainda colocasse ou tirasse do programa determinados assuntos de acordo com sua importância.

A resposta anterior coloca em discussão a questão de se levar em conta os conhecimentos que os alunos têm acerca da História, muitas vezes associados a filmes, jogos, história em quadrinhos.

Os outros professores argumentaram que os alunos não se interessam pela História, devido ao forte apelo externo que ocorre por outros meios, fazendo com que o conteúdo ensinado não seja considerado relevante.

O professor, com experiência de até 10 anos em sala de aula, afirmou:

Existem dois fatores que dificultam o aprendizado em geral. O primeiro é a falta de interesse dos alunos devido à grande quantidade de opções que o mundo oferece (*internet*, liberdade excessiva, pouca cobrança dos pais, etc.). O segundo fator é o despreparo de muitos profissionais.

Já o professor com mais de 10 anos de atuação em sala de aula, afirmou:

A escola tomou para si atribuições que extrapolam a sua função, a de ensinar. Essa situação acaba por desviar o centro de preocupação escolar da relação ensino-aprendizagem. [...] Torna-se muito difícil fazer com que o aluno aprenda e entenda História, se ele não consegue fazer a leitura de um texto e interpretá-lo.

As argumentações registradas pelos professores denotam que a explicação para o fato de que “jovens não aprendem História” é atribuída a fatores externos à própria escola. Ao mesmo tempo, assumem a proposição de que esses fatores devem constituir-se em estratégias de aprendizagem. Fica em aberto o que se compreende por aprendizagem em História e de que forma ela acontece. Ao mesmo tempo em que se reconhece a influência de “outras estratégias”, há lacunas em torno da concepção de aprendizagem, tarefa da escola.

No que se refere à forma como as reflexões sobre o código disciplinar da Didática da História foram encaminhadas no curso de Licenciatura em História, o questionário propôs duas questões: uma que questionava a forma pela qual as reflexões sobre a aprendizagem ocorreram e outra questão sobre quando as reflexões sobre a normatização da prática do professor ocorreram durante a formação inicial. Junto a essas questões foi solicitado aos professores que apontassem os referenciais que conheciam.

O acadêmico apontou que as reflexões sobre a aprendizagem em História ocorreram numa disciplina específica que foi identificada como “Oficina de História de I a V” e as leituras indicadas foram:

Um texto da Maria Auxiliadora Schmidt e também “Os desafios da Didática da História” – CERRI. Um artigo do Jörn Rüsen.

Os outros professores citaram que as reflexões sobre aprendizagem em História ocorreram na disciplina Metodologia do Ensino de História, não indicando pontualmente, nenhum autor ou leitura. Também registraram que não houve, no processo de formação inicial, nenhuma disciplina voltada às preocupações com a

aprendizagem em História, sendo mencionadas algumas leituras referenciando Paulo Freire.

Objetivando perceber a importância atribuída pelos sujeitos à normatização do ensino, foi solicitado que explicitassem o significado desse aspecto.

O acadêmico enfatizou que as reflexões sobre a aprendizagem e a normatização ocorreram em uma disciplina intitulada Oficina da História, escolhendo como atribuição mais importante em relação a esta dimensão “a preocupação com os conteúdos a serem ensinados”. Esclarecendo que:

Se entendermos a história como disciplina que tem como um de seus pressupostos fornecer a habilidade de orientação à vida prática, é necessário que o professor tenha um certo conhecimento da realidade onde vai atuar, para que escolha com êxito os conteúdos de maneira a contribuir com os alunos.

Na resposta há uma preocupação com a escolha dos conteúdos para o ensino de História, pois esta não se dá com base em critérios técnicos ou externos à disciplina, mas dentro de um contexto que tem como referência a ciência História e o grupo com o qual se pretende trabalhar.

O professor com mais de 10 anos destacou a “estruturação dos conteúdos”, explicitando que:

O professor, para que desempenhe sua função de modo a pelo menos aproximar-se ao ideal de ensinar, deve ser um profundo conhecedor da disciplina que ministra. A organização da aula (técnica a ser utilizada, materiais) é elemento que vem a complementar e ilustrar o trabalho do professor. Este sim é essencial! A preocupação excessiva com o desenvolvimento da técnica acaba levando a uma inversão dos valores que devem ser trabalhados em aula.

Esse professor salientou o significado da estruturação dos conteúdos em relação ao êxito no ensino de História, demonstrando preocupação com uma racionalidade em torno da sua organização, a qual deveria primar por uma quantificação e organização sequencial, tarefa do professor.

O outro professor optou pela “organização de métodos e técnicas de ensino” - explicando que:

Dependendo do conteúdo a ser ensinado, o método, a forma que o professor escolhe pode ser positivo ou negativo. Pode fazer a diferença

entre aprender ou não aquele assunto, muitas vezes desinteressante para o aluno, mas importante para sua formação.

Percebe-se, nas respostas, a presença de uma forma de entender o ensino e a aprendizagem na direção de métodos, técnicas e conteúdos. Cada sujeito, à sua maneira, deixa transparecer a necessidade de uma definição em relação aos conteúdos a serem ensinados, tendo em vista que esta é a orientação que sustentaria a prática do professor.

Para finalizar, foi perguntado sobre como avaliavam o curso de Licenciatura em História e solicitado que esclarecessem os aspectos que poderiam ter sido contemplados e que, por algum motivo, não aconteceram.

O acadêmico apontou para as diferenciações entre a Licenciatura e o Bacharelado em História, afirmando:

A universidade na qual estou me formando dividiu os cursos de Licenciatura e Bacharelado. Desta forma a Licenciatura ficou um pouco tanto quanto distanciada de uma formação completa que envolva a pesquisa. Tínhamos matérias que tinham a intenção de suprir esta necessidade, mas ficaram soltas e não funcionando bem. A meu ver esta separação desvalorizou o profissional da História, diferentemente da falsa ideia de valorizar o professor.

Ficou claro que a polarização não está somente centrada nas chamadas disciplinas do “conteúdo” e nas disciplinas “pedagógicas”, mas também na questão: Licenciatura e Bacharelado. Uma discussão que já vem se fazendo presente na literatura e em pesquisas sobre o ensino da História tem enfatizado, entre outras temáticas, o fato de a pesquisa não ser valorizada na formação dos professores de História e também que o ensino não tem sido tomado como objeto de pesquisa.

Quanto aos dois professores, eles destacaram:

Durante o curso, as disciplinas e a carga horária destinadas ao trabalho em sala de aula foram insuficientes e concentradas nos anos finais da graduação. Existia uma maior preocupação no estímulo e desenvolvimento da pesquisa do que um trabalho voltado para o magistério.

Quando este professor concluiu o curso não havia ocorrido a separação entre Licenciatura e Bacharelado. No entanto, sua forma de pensar o ensino e a aprendizagem continua diluída frente aos encaminhamentos que, ora valorizam mais as características do bacharelado, ora dos cursos de Licenciatura.

As afirmações anteriores trazem à tona a questão em torno das diferenças entre Licenciatura e Bacharelado. Fica anunciado que, mesmo quando os cursos foram separados, permaneceu uma indefinição, ou seja, a separação entre a Licenciatura e o Bacharelado não foi suficiente no sentido de destacar as discussões sobre o ensino e a aprendizagem no interior do curso de Licenciatura em História.

Para o professor formado há 12 anos o que mais faltou em seu curso foi a ligação entre os conteúdos ensinados e a realidade de uma sala de aula. Mesmo que, em sua formação, tenham ocorrido reflexões sobre a didática, ele afirma que em sua prática sentiu a necessidade de refletir sobre o ensinar e aprender História.

Por se tratar de um estudo piloto, não houve pretensão de que as análises apresentadas fossem dotadas de um argumento definitivo e inquestionável quanto à temática de investigação. Deve-se acrescentar que, outras possibilidades de análise e reflexão surgiram com base na análise desse instrumento, particularmente no que se refere à reorientação das questões de investigação para a ênfase nas relações entre ensino e aprendizagem na visão daqueles que estão sendo preparados para serem professores de História.

4.2. ELEMENTOS DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE ALUNOS ACADÊMICOS BRASILEIROS

A dinâmica em torno da realização da pesquisa do estudo piloto remeteu à necessidade de discutir a forma pela qual acadêmicos no Brasil e Espanha, em processo de formação, relacionam-se com a ideia de ensinar e aprender História.

A intenção não foi estabelecer uma comparação entre alunos brasileiros e espanhóis, mas investigar como diferentes sujeitos pensam esse ensino e essa aprendizagem durante o processo de formação inicial, considerando-se duas experiências e propostas diferentes de formação inicial de professores de História.

No Brasil, os acadêmicos que participaram dessa etapa da pesquisa são alunos de uma universidade pública paranaense e, na ocasião em que responderam ao questionário frequentavam o terceiro ano do curso de Licenciatura em História. De acordo com a matriz curricular do curso estavam frequentando, pela primeira vez, uma disciplina identificada com as atividades práticas do ensino de História, mas já haviam cursado as disciplinas de Didática e Psicologia.

Vinte acadêmicos responderam ao questionário, representando a totalidade presente por ocasião da aplicação do instrumento.

Para a realização dessa etapa, foi aplicado um questionário durante o período de aula. Foi feita uma explanação sobre o trabalho de pesquisa e o motivo da aplicação do instrumento. Na sequência foram explicadas as questões e alguns procedimentos que pudessem garantir o rigor metodológico da pesquisa. Os alunos responderam às questões durante a aula, ou seja, na presença da pesquisadora.

O instrumento respondido (APÊNDICE 2) pelos acadêmicos foi organizado com base no estudo piloto tendo como indicativo as leituras e análises documentais realizadas. Era composto de duas partes, sendo que a primeira contemplava questões com vistas a traçar um perfil dos acadêmicos e a segunda contemplava questões sobre a forma pela qual os acadêmicos pensavam a relação ensino e aprendizagem e também alguns indicativos em torno do curso de formação inicial.

A segunda parte do questionário foi composta de três questões sendo que as questões um e dois pretendiam investigar a forma pela qual o aluno percebia a didática da História e a relação com a ideia de ensino e aprendizagem.

A questão três dizia respeito à formação inicial, ou seja, contemplava outras seis questões direcionadas ao curso de Licenciatura, de forma especial, em relação às disciplinas e discussões em torno do ensino de História.

A análise dos dados dos dois instrumentos foi feita com base na sequência do próprio instrumento e tendo como referência as reflexões realizadas em capítulos anteriores.

O perfil dos 20 acadêmicos que responderam ao questionário apresenta as seguintes características:

IDADE DOS ENTREVISTADOS

IDADE	FEM	MAS	TOTAL
Até 20 anos	1	2	03
Entre 21 e 25 anos	1	3	03
Entre 26 e 30 anos	3	4	07
Entre 31 e 35 anos	1	1	02
Entre 36 e 40 anos	0	2	02
Entre 36 e 40 anos	2	00	02
TOTAL	08	12	20

A maioria dos alunos é do sexo masculino e se encontra na faixa etária entre 26 e 30 anos (07 alunos).

Entre os alunos pesquisados, 09 alunos têm experiência no magistério, em escolas públicas e privadas:

3 alunos até um ano;

4 alunos até 3 anos;

2 alunos até 10 anos.

Essa experiência é mais concentrada na 2.^a etapa do Ensino Fundamental⁶².

A formação dos alunos que hoje estão cursando a Licenciatura em História pode ser visualizada:

OUTRA FORMAÇÃO

OUTRA FORMAÇÃO	N.º DE ACADÊMICOS
Bacharel em História	04
Técnico	02
Filosofia	01
Direito	01
Tecnólogo	01
Estudos sociais	01
Magistério	01
Pedagogia	01
TOTAL	12

Apenas 04 alunos têm Bacharelado em História, os outros 08 têm outras titulações, como se pode observar na tabela.

Seguindo a mesma perspectiva do instrumento do estudo piloto, na primeira questão foi solicitado que assinalassem, em ordem de importância, as tarefas da Didática da História, justificando a opção. As tarefas propostas no instrumento estavam baseadas nas considerações de Bergmann (1990) sobre as normas para o ensino e a aprendizagem em História.

Foi solicitado que, de acordo com o seu entendimento, o aluno assinalasse em ordem de importância de 1 a 3 cada opção e que o aluno justificasse a sua escolha.

Seguem as questões:

⁶² Envolve entre o 6.º ao 9.º ano.

Levando em conta sua trajetória acadêmica e/ou sua formação, responda às questões que se seguem:

1. A literatura aponta que a Didática da História possui três tarefas. A seguir apontamos essas tarefas. De acordo com seu entendimento, numere-as **1 a 3**, colocando-as em ordem de importância:

() Estabelecer normas para o ensino da História. (métodos de ensino, elaboração e uso de recursos e técnicas, avaliação).

() Analisar e investigar o significado da Ciência História de acordo com a realidade de seu tempo, ou seja, uma tarefa reflexiva.

() Fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem em História. (valorizar e acompanhar a aprendizagem de cada indivíduo, entender como se dá a aprendizagem em História).

A tarefa da Didática da História “Analisar e investigar o significado da Ciência História de acordo com a realidade de seu tempo, ou seja, uma tarefa reflexiva” foi a opção mais escolhida – 12 alunos.

Alguns justificaram a sua opção:

História é uma tarefa de reflexões; sendo necessário entender como se processam conceitos e aprendizagem; as técnicas e avaliações são necessárias para que o profissional verifique falhas ou avanços no contexto em questão (Acadêmico 13).

Compreender a ciência e a realidade em que esta inserida me parece prerrogativa para ensinar, os métodos e a prática devem vir depois (Acadêmico 12).

Para fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem em História é necessário que o professor entenda a História de acordo com a realidade de seu tempo, só assim essa disciplina fará sentido para eles e para os alunos [...] (Acadêmico 14).

Acho que antes de tudo, nós iniciantes [...] devemos saber o que estamos falando em segundo estabelecer normas que possibilitem a aprendizagem [...] (Acadêmico 18).

Entendo que, para dar significado para a Ciência Histórica deve ser contextualizada a realidade de seu tempo de forma reflexiva, nos campos socioeconômico e cultural. Em seguida estabelecer normas para o ensino da História utilizando-se dos recursos didáticos disponíveis nas instituições, concretizando dessa forma a aprendizagem. Ao mesmo tempo verifica-se a concretização do ensino em História quando o aluno responde positivamente aquilo que aprendeu em sala de aula e possa vir a colocar em prática no seu dia a dia (Acadêmico 19).

Acredito que em primeiro lugar é necessário adequar a Ciência História com a realidade, para posteriormente serem estabelecidas normas para que o aluno ao final do processo, tenha como resultado um aprendizado significativo (Acadêmico 3).

A segunda tarefa mais indicada como opção foi “Fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem em História. (valorizar e acompanhar a aprendizagem de cada indivíduo entender como se dá a aprendizagem em História)” – escolhida por seis alunos e alguns argumentaram:

Acredito que é de fundamental importância que o foco da didática em História esteja no aluno, o objeto maior do ensino. A partir do educando é que torna-se possível uma análise estrutural para as normas do ensinar e o objeto a ser ensinado (Acadêmico 9).

Primeiramente é necessário que o professor vá à aula com o intuito de ensinar, não apenas fazer o seu trabalho. Após, o professor deveria mostrar a ciência da História de uma maneira mais compatível com a realidade do aluno. Então os professores deveriam fazer um conselho para estabelecer as normas para o ensino de uma maneira mais prática e reflexiva (Acadêmico 17).

Do total de acadêmicos que responderam ao questionário, apenas dois escolheram a opção: “Estabelecer normas para o ensino e a aprendizagem em História. (métodos de ensino, criação e uso de recursos e técnicas, programações, controle de avaliação)”.

A argumentação de um deles foi:

A partir do momento que são estabelecidas normas para a execução do ensino, ou melhor, sugerida a postura de professor, seria interessante trabalhar com a realidade do aluno para que ele possa compreender melhor o processo histórico. Assim, o ensino pode tornar-se mais eficiente, contando também com a observação do docente em relação a cada indivíduo (Acadêmico 5).

Em todas as argumentações percebe-se uma concepção de educação centrada no aluno, o que revela uma abordagem da teoria pedagógica, muito próxima do ideário da Escola Nova.

Em síntese, quando indagados sobre qual tarefa da Didática da História julgavam ser a mais importante, houve uma polarização: uma opção relacionada à análise e à investigação do significado da Ciência História, de acordo com a realidade de seu tempo, ou seja, uma tarefa reflexiva; outra opção que associa a Didática da História à valorização da aprendizagem de cada indivíduo.

As respostas contêm indicativos de que esses acadêmicos relacionam a aprendizagem, não apenas como dependente de um conjunto de prescrições, mas

como parte da História. A relação entre o ensinar e o aprender não está centrada na ideia de que, para dar boas aulas é imprescindível estar preparado em relação aos métodos e técnicas, mas vai além dessa dimensão, faz-se necessário perceber o aluno e as possibilidades de relacionar o conteúdo à sua realidade. Em uma das respostas transparece a perspectiva de que a aprendizagem deve estar “adequada à realidade do aluno”, como afirma o Acadêmico 15:

Eu poderia colocar como primeira em importância as duas últimas tarefas. Acredito que o ensino deva estar focado no aluno, e garantir a ele um bom desenvolvimento intelectual e de acordo com a realidade em que vive, [...] acredito também que normas e métodos devam atuar como guias e não sejam aplicados de forma rígida [...]

Assim predomina uma forma de entender o ensino e a aprendizagem como “adequados ao aluno”, como afirma o Acadêmico 4:

Primeiro preocupar-se no ensino-aprendizagem dessa forma o aluno em primeiro lugar, para isto é necessário entender a ciência histórica para poder estabelecer as normas.

Para a professora que ministra a disciplina relacionada à Didática da História, para os alunos investigados a tarefa mais importante da Didática da História é também analisar e investigar o significado da Ciência História. Em sua opinião, em primeiro lugar o aluno precisa entender o significado da História e o processo de produção do conhecimento histórico, para que ele também seja um produtor de conhecimento. No entanto ela dá mais importância à normatização do que à compreensão de como se dá a aprendizagem histórica pelos alunos, o que a distancia da opção feita por seus alunos, sujeitos desta pesquisa⁶³.

A questão 2 do instrumento contemplava uma afirmação por vezes recorrente entre professores, ou seja, a dificuldade de os alunos jovens aprenderem História.

Nas respostas ao instrumento piloto houve tanto proposições que levaram em conta o desinteresse do aluno, como também a forma pela qual a própria escola concebe o que é aprendizagem. De certa forma, as repostas dos acadêmicos do estudo principal referendaram algumas proposições e apresentaram outros

⁶³ Opinião expressa pela professora por meio de questionário respondido em 18/11/2008 (APÊNDICE 3).

argumentos que, acredita-se, devam ser levados em conta no decorrer do Curso de Licenciatura em História.

Em seguida, alguns argumentos registrados pelos acadêmicos que justificam suas opiniões sobre o fato de jovens alunos não aprenderem História, porque não têm interesse por essa ciência:

[...] acredito que a possível falta de interesse dos alunos pela história é a precariedade de seus conhecimentos sobre ela, relacionam-se à ausência da motivação e do saber necessário à sua aprendizagem em sala de aula (Acadêmico 10).

Muitos jovens não aprendem pela falta de interesse mesmo, pois muitos consideram a história, como que sem valor nenhum. (acadêmico 18)

O aprendizado em História ou outras ciências estão expressamente relacionadas com a necessidade e pretensão de passar no vestibular (Acadêmico 3).

Essa é uma afirmação recorrente nas escolas e legitimada pela falta de vontade dos alunos em aprender História. Estes agem dessa maneira porque consideram a disciplina um ensinamento que pouco será necessário a sua vida. Consideram a matéria maçante e que na avaliação é necessário somente decorar datas e nomes. Sabe-se que infelizmente a realidade é esta, mas que pode ser transformada pelos professores, tornando as aulas mais atraentes, usando os inúmeros recursos didáticos que hoje estão disponíveis (Acadêmico 5).

Nos argumentos, observa-se a ênfase que os acadêmicos deram a alguns pontos como a necessidade da motivação, do significado e da atração que seriam promovidos pelos conteúdos e métodos de ensino. Tais afirmações podem ser interpretadas com base em dois aspectos:

O primeiro, diz respeito ao processo de formação do próprio acadêmico que, no decorrer da vida estudantil, não identificou situações ou práticas que representaram algo significativo do ponto de vista da aprendizagem. O outro reside nas expectativas que os acadêmicos possam estar colocando nas atividades relacionadas à prática de ensino que começavam a desenvolver, no período em que responderam ao questionário.

As respostas que argumentam tal perspectiva foram:

[...] muitos alunos ainda não aprendem História, pois em grande parte das vezes essa história não é pensada e ensinada de acordo com a realidade dos alunos. Quando a disciplina é transposta de maneira crítica acerca da vida dos estudantes estes começam a se interessar em aprender História (Acadêmico 14).

Talvez a afirmação acima refira-se à “consciência histórica” desenvolvida, o pensar historicamente, pois, se este pensar não for desenvolvido no aluno, conseqüentemente ele poderá “talvez” não aprender história. [...] (Acadêmico 13).

[...] os alunos de hoje um dia não tem em sala de aula uma atividade reflexiva relacionando passado e presente, ou seja, eles aprendem, gravam em suas memórias o que os livros didáticos trazem e não, ao menos na maioria das vezes, fazem da História um instrumento de “liberdade”. (Acadêmico 16).

Um acadêmico afirmou que a aprendizagem em História não ocorre exclusivamente nas aulas de História, mas também com base em outras situações.

Não é que não aprendem muitos jovens hoje em dia não se preocupam em aprender história pelo sistema ao qual eles estão inseridos. A História nunca teve tão presente na vida dos alunos: são filmes, TV, novela, gibis, etc. o que falta é a ponte entre o ensino de história e a realidade dos discentes, articulados pelo professor (Acadêmico 7).

Ainda foi destacada a responsabilidade do professor em relação ao fato de os alunos não aprenderem História.

Argumentam alguns acadêmicos:

Discordo com a afirmação, pois é relevante conforme seu uso, isto irá depender da prática do professor e de como o aluno usará a história de forma ativa para aprender, não há como generalizar, pois existem casos específicos, mas creio que o termo poderia ser usado que “os alunos não compreendem História” (Acadêmico 4)

Ensinar é a arte do encantamento. Se os alunos ainda não aprendem História é porque o professor ainda não aprendeu a encantar seu educando. É próprio do ser humano o desejo de conhecer e é dever do professor instigar esse desejo (Acadêmico 9).

Acredito que tal afirmação não está totalmente correta. Sou da opinião que a atuação do professor é fator decisivo para incentivar o estudo da História pelo aluno, o que, se bem orientados e motivados, os alunos podem sim, aprender História (Acadêmico 6).

O que acontece ou esteja acontecendo é que durante as aulas de História o professor não tem relacionado o conteúdo com a realidade vivida pelo aluno (Acadêmico 19).

Por outro lado, a afirmação em torno da “não aprendizagem” dos alunos é relativizada por dois acadêmicos, ao argumentarem que existem outros fatores que podem interferir na relação ensino/aprendizagem dessa disciplina.

Discordo. A veracidade da afirmação depende do ambiente na qual está se tentando aplicá-la, além de muitos outros fatores. Tal generalização é subestimar o aluno (Acadêmico 15).

Não considero que os alunos de hoje não aprendem História, a possibilidade é que alguns jovens não aprendem História, assim como não conseguem aprender geografia, inglês, matemática, não é correto pegar todos os alunos [...] (Acadêmico 2).

Será que não aprendem mesmo? Pois há vários meios de dar uma boa aula, de prender a atenção dos alunos [...] há vários meios e temas para serem problematizados em uma sala de aula, em minha opinião “os alunos de hoje em dia aprendem história sim”, pois cabe ao professor conscientizar os alunos de quais são seus papéis na sociedade desde seus deveres até seus direitos (Acadêmico 1).

Segundo a professora desses acadêmicos, o problema da falta de interesse também reside no tipo de conteúdo que é ensinado, bem como no ensino pautado na memorização.

Para ela “os alunos estão centrados na forma tradicional de se encarar a História, não percebendo a dinâmica presente no seu dia a dia. Ainda é vista como decoreba e somente fatos e datas”⁶⁴.

Os dados obtidos por meio de instrumento aplicado aos acadêmicos registram um parecer que se aproxima da ideia de um ensino de História sem significado para quem aprende. É possível perceber que essa é a mesma opinião da professora com a forma pela qual o ensino está configurando-se na educação básica.

A questão três, do instrumento, foi subdividida em outras seis e teve a intenção de investigar de que maneira os acadêmicos percebem a formação inicial, principalmente no que diz respeito às reflexões sobre a chamada “formação pedagógica”.

A proposta não está centrada na avaliação do curso de Licenciatura em História como um todo, mas estreita o olhar em discussões veiculadas por meio das

⁶⁴ Resposta obtida por meio de questionário aplicado à professora em 18/11/2008.

disciplinas que têm em seu código disciplinar a preocupação em relação ao ensino e à aprendizagem em História.

Foi perguntado aos alunos se as orientações e conteúdos históricos que estudam no Curso de Licenciatura em História são suficientes e adequados para a formação de um futuro professor.

OPINIÃO	N.º DE INDICAÇÕES
São totalmente adequados	06
São parcialmente adequados	13
Não respondeu	01
TOTAL	20

Levando-se em conta que os acadêmicos envolvidos nessa etapa da pesquisa já cursaram metade do curso e que alguns atuaram ou atuam como professores, a percepção sobre a relação entre as discussões do curso de História e a prática como professor é indicativo de que, sob alguns aspectos, o curso de Licenciatura em História poderia aproximar mais as reflexões que acontecem no interior de cada disciplina, objetivando a formação de professores.

Em relação aos conteúdos⁶⁵ de Didática Geral e Psicologia⁶⁶ foi perguntado aos acadêmicos se entendiam como relevantes essas discussões durante a formação inicial.

As respostas foram:

⁶⁵ Ementa da disciplina **Psicologia da Educação**: Conceito e objetivos da Psicologia da Educação. Psicologia: contexto atual. Aspectos constitutivos do desenvolvimento humano. Importância, aspectos e fatores. O desenvolvimento humano nos períodos de 0 a 2 anos, de 2 a 7 anos, de 7 a 12 anos. Adolescência: critérios, enfoques. Abordagens psicológicas do desenvolvimento humano: teoria comportamental, inatista, humanista, psicanalítica, psicogenética e histórico-cultural. Aprendizagem: fatores que interferem na aprendizagem: familiar, intelectual, individual e saúde. Educação para portadores de necessidades especiais: inclusão, dificuldades.

Ementa da disciplina **Didática**: Reflexões sobre educação e prática pedagógica. Didática como área de saber da Pedagogia e seu desenvolvimento histórico. O ensino de História na organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar: objetivos educacionais, planejamento educacional e planos de ensino, motivação e incentivação, avaliação da aprendizagem. Discussão e articulação dos conteúdos com a realidade escolar. (Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em História, 2005)

⁶⁶ Os acadêmicos envolvidos neste estudo já haviam cursado as disciplinas de Psicologia da Educação e Didática quando responderam ao questionário.

OPINIÃO	N.º DE INDICAÇÕES
SIM	16
NÃO	03
NÃO SEI	01
TOTAL	20

Após a escolha, foi solicitado que argumentassem a respeito da opinião dada e as respostas foram agrupadas em duas perspectivas, uma que apresentava indicativos positivos quanto ao significado na formação acadêmica e outra que apontava negativamente quanto à contribuição dessas disciplinas.

Argumentos relacionados à positividade das disciplinas:

[...] estuda-se teóricos e especialistas em educação e aprende-se na didática o processo ensino-aprendizagem (Acadêmico 4).

Um professor precisa conhecer os seus alunos como pessoas e entender os melhores métodos para poder, efetivamente transmitir-lhes os conteúdos e reflexões próprias da disciplina (Acadêmico 10).

Acredito que o conhecimento histórico é o conteúdo que o professor tem (ou deveria ter), porém esse conhecimento só se torna efetivo com a distribuição desse conhecimento que é proporcionado pela didática [...] (Acadêmico 6).

Há alguns destaques que giram em torno da “aplicabilidade” de técnicas e estratégias para dar aula, de conhecimentos que ajudarão a conhecer os alunos e disciplinas que são reconhecidas pelos acadêmicos como necessárias para se dar boas aulas, conforme afirmam:

Não diria imprescindíveis. São importantes sim, porém é possível um processo de desenvolvimento das capacidades de ensinar mesmo sem o domínio destas áreas do saber (Acadêmico 9).

Aprende-se como ensinar melhor, rever posturas, estudamos métodos e técnicas de ensino, com as quais iremos trabalhar (Acadêmico 13).

São disciplinas de fundamental importância, pois para ensinar história temos que conhecer os alunos e as técnicas para dar aula (Acadêmico 11).

Esses conteúdos são necessários, pois “ensinam” o professor a compreender os alunos, trabalhar em uma sala de aula, são suportes para trabalhar bem os conteúdos (Acadêmico 14).

Desde que estamos inseridos num curso de licenciatura, supõe que, a didática e a psicologia venham contribuir para que haja uma melhor consolidação do ensino-aprendizagem. [...] (Acadêmico 19).

Dois acadêmicos opinaram negativamente, pois não acreditam que as disciplinas possam contribuir no processo de formação, nem em uma possível ação em sala de aula.

Justificam:

Como já fui professor, utilizei muito pouco na prática o que vi no curso (Acadêmico 7).

Concordo que nas disciplinas correspondentes aprendi várias coisas que me enriqueceram, mas tenho certeza que todas ocuparam mais horas/aulas do que necessário para seus conteúdos, e que as outras disciplinas voltadas ao ensino da história (Oficinas de história I, II, III, IV) me desenvolveram mais (Acadêmico 12).

As disciplinas de Didática e Psicologia da Educação são associadas a um caráter prático de aplicabilidade de técnicas ou estratégias para dar aulas. Os acadêmicos reconhecem a importância, bem como a necessidade na formação do professor, porque estes são responsáveis pela forma de dar aulas e pela boa relação com os alunos.

Ainda quanto à formação inicial, o questionário apresentou uma seleção de tópicos relacionados à história do ensino de História, à Didática Geral, à Didática da História e à Psicologia que, com base na análise de documentos e manuais podem (ou devem) estar presentes em discussões durante o processo de formação. Para cada item foi solicitado que o acadêmico atribuisse um valor de 1 a 5.

Na sequência, são apresentados todos os itens, em ordem decrescente, com base nas indicações dos acadêmicos. Os aspectos mais votados (cinco primeiros) podem ser agrupados da seguinte forma:

O primeiro item “Estudos sobre o uso de documentos históricos em classe” apresentou o maior número de indicações, sendo considerado um dos aspectos “mais importantes”. Na sequência, foi destacado o trabalho com o patrimônio, depois as discussões sobre a didática específica e a forma como os alunos aprendem História.

Identificou-se os quatro itens como pertencentes ao campo da didática específica, ou seja, da Didática da História. Dessa forma, os destaques apontados pelos acadêmicos concorrem para um campo localizado dentro de uma

especificidade que é a História e o seu ensino, valorizando elementos do código disciplinar da Didática da História.

ASPECTOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO INICIAL	N.º de indicações
Estudos sobre o uso de documentos históricos em classe.	16
Discussões sobre a importância do trabalho com o patrimônio (museu) nas aulas de História.	13
Discussões sobre a Didática da área curricular específica – a História.	11
Reflexões sobre a forma como os alunos aprendem História.	11
Organização do currículo (aspectos da Didática Geral)	10
Conteúdos relacionados à Psicologia.	10
Estudos acerca de como a História foi ensinada em outras épocas.	09
Estudos sobre princípios epistemológicos que norteiam o processo de ensino e aprendizagem em História.	09
Reflexões acerca das necessidades de orientação temporal.	09
Conteúdos específicos correspondentes à História.	09
Elaboração de recursos metodológicos, técnicas e métodos para dar aulas.	09
Conteúdos e/ou leituras que permitam refletir sobre como os alunos pensam ou aprendem História.	09
Sistematização quanto ao uso de tecnologias de informação e comunicação (multimídia, Internet e outras) nas aulas de História.	09
Conhecimentos sobre temas transversais do currículo de Educação Básica (pluralidade cultural, ética, outros).	08
Conhecimentos sobre avaliação.	06
Organização do sistema escolar.	05

Os aspectos mais destacados pelos acadêmicos aproximam-se de um código disciplinar da Didática da História identificado com o trabalho com documentos históricos. Acredita-se que a valoração atribuída pelos acadêmicos deve-se ao fato de que, nas últimas décadas, o uso de documentos no ensino de História foi muito destacado. Um exemplo pode ser encontrado nos Parâmetros

Curriculares Nacionais (1998) que em suas Orientações e Métodos didáticos, reserva uma parte específica para o “Trabalho com documentos” (BRASIL, 1998, p. 83-89).

Tanto na perspectiva da transposição didática, quanto na perspectiva da educação histórica, o trabalho com fontes demanda um tratamento metodológico, ou seja, que assuma um significado na aprendizagem do aluno, desenvolvendo dessa forma o conceito de evidência histórica.

O professor tem um trabalho desafiador ao procurar que os alunos passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratar as fontes como evidência. No desenrolar do seu trabalho de interpretação de fontes, para apoiar uma afirmação ou fundamentar uma hipótese os alunos precisam ser capazes de interrogá-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer acerca do passado que não tinham intenção de revelar. Contudo, as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nesta interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão (ASHBY, 2003, p. 42-43).

Dado o significado que o trabalho com fontes assume no ensino e na aprendizagem em História é que a presença de tais discussões pode estar sendo enfatizada na formação inicial, como destacaram os acadêmicos envolvidos no estudo.

Os argumentos dos acadêmicos corroboram a necessidade de um trabalho baseado em uma forma de ensinar História, que possa converter-se em aprendizagem, como o trabalho com os documentos históricos.

As três questões finais do instrumento versavam sobre a forma pela qual o acadêmico expressa o interesse por ser professor de História, bem como sobre as discussões e atividades, relacionadas ao ensino e à aprendizagem em História, que ocorrem no interior do curso de História.

Em relação aos motivos⁶⁷ pelos quais os acadêmicos buscaram o curso de Licenciatura em História, foi destacado:

⁶⁷ A questão solicitava que fossem assinaladas duas alternativas, no entanto alguns acadêmicos assinalaram apenas uma.

MOTIVOS	N.º DE INDICAÇÕES
Para realizar pesquisas da área de História.	12
Refletir sobre aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem em História.	07
Poder participar de concursos públicos para ser professor (a).	06
Para ter uma melhor qualificação profissional e investir na carreira do magistério.	05
Enriquecer o currículo pessoal.	04
Esta não foi a minha primeira opção ao fazer o Vestibular.	01

Observa-se que o interesse profissional dos acadêmicos está mais voltado às atividades privilegiadas no Bacharelado e na profissão de professor.

Em relação à formação recebida (ou que ainda está recebendo) no Curso de História, foi solicitado que argumentassem sobre em que medida as disciplinas voltadas às discussões sobre o ensino de História estavam contribuindo na sua formação.

Alguns dos argumentos registrados foram:

Muito pouco (Acadêmico 7).

Principalmente na técnica e posturas de ser professor (Acadêmico 17).

Tenho a opinião de que a forma é tão importante quanto os conteúdos, dessa forma vejo as disciplinas voltadas às discussões sobre o ensino de História como fundamental para a minha formação como futuro professor de História (Acadêmico 6).

Ao serem confrontados os argumentos dados pelos acadêmicos com relação às respostas dadas na questão que indagava sobre a importância dos conteúdos de Didática Geral e Psicologia, no curso de formação inicial, é possível perceber que se complementam, pois reforçam mais uma vez a questão da técnica e da forma de ensinar. Essa perspectiva revela a presença de preocupações em relação à transposição didática dos conteúdos, além da presença do magistério como possibilidade profissional.

No entanto, em algumas respostas, os acadêmicos deixam transparecer argumentos que não são identificados somente com técnicas ou com a forma, mas estão relacionados à uma ideia de compreensão sobre o ensino e aprendizagem, numa perspectiva que leva em conta a História.

Os argumentos foram:

Contribuem para melhor compreender o processo ensino-aprendizagem em História passando a desenvolver a consciência histórica (Acadêmico 4).

Para entender como os alunos pensam e aprendem a História (Acadêmico 14).

Há evidências de que os acadêmicos preocupam-se com a aprendizagem dos alunos. No entanto, em sua maioria, essa forma de entendimento não se assenta em pressupostos identificados com a especificidade da própria História. Ao mesmo tempo em que os acadêmicos valorizam as disciplinas “pedagógicas”, esperam objetividade no que se refere ao como dar aulas, como organizar o conteúdo e como adaptar o conteúdo aos alunos. Há poucos indicativos de preocupação com a consciência histórica dos alunos.

Também foi percebida a presença de aspectos que relacionam a aprendizagem aos princípios da transposição didática, como os seguintes:

Contribuem à medida que associam a pesquisa e a produção com formas de ensinar o conteúdo pesquisado e produzido (Acadêmico 9).

De uma forma muito positiva. Não adianta saber todo o conteúdo de História e não saber como aplicá-lo em sala de aula (Acadêmico 11).

A última parte do instrumento questionava como os acadêmicos acreditavam que deveriam acontecer as atividades relacionadas ao Estágio Supervisionado ou às atividades práticas.

As respostas foram:

POSSIBILIDADES	N.º DE INDICAÇÕES
Em diversas escolas de Educação Básica.	17
Exclusivamente em uma escola de Educação Básica.	03
Na Universidade, durante o desenvolvimento das aulas de prática de ensino (práticas simuladas).	01
TOTAL	21

* uma pessoa assinalou duas opções.

A maioria posicionou-se quanto à necessidade de que as atividades acontecessem em diversas escolas, sugerindo que, dessa forma, poderiam fazer diferentes experiências em relação ao estágio e aceitaram realizar essas atividades.

Com relação à discussão sobre o significado dos conteúdos ministrados durante o curso de História, foi perguntado à professora quais os conteúdos predominantes nas disciplinas que leciona no curso de História.

Para a professora desses acadêmicos, a finalidade dos conteúdos trabalhados está ligada à “instrumentalização do professor na sua formação como futuro educador em História” e, em sua opinião, a “possibilidade da prática educativa” é o que mais sensibiliza os alunos em relação ao ensino e à aprendizagem em História.

Percebe-se que a professora organiza seu trabalho com vistas à realização de uma prática, que se concretiza por meio do estágio em escolas de educação básica e, o aspecto destacado refere-se ao momento em que os acadêmicos vão concretizar as discussões que vivenciaram durante o curso de formação inicial.

4.3. ELEMENTOS DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE ALUNOS ACADÊMICOS DA ESPANHA

Tendo em vista que o objetivo deste capítulo foi investigar elementos do código disciplinar da Didática da História, presentes na forma de pensar dos alunos em processo de formação, na Espanha, serão apresentados os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos alunos que frequentavam as aulas do módulo de Didática das Ciências Sociais, na Universidade de Barcelona. Reitera-se que esses

alunos já possuem curso superior e frequentam o CAP - Curso de Certificação de Aptidão Pedagógica, período 2008/2009, e entre eles estão os de História.

Foram 53 questionários respondidos, que totalizam um percentual de 15% dos alunos matriculados no curso CAP – do módulo de Didática das Ciências Sociais.

Dos 53 questionários respondidos, 18 foram de alunos formados ou em processo de formação em História.

Nesse sentido, o presente estudo caracterizou-se por uma amostragem de 18 alunos, egressos do curso superior, de forma particular da Faculdade de História da Universidade de Barcelona.

O instrumento foi aplicado em dias em que os alunos tinham as aulas teóricas do curso. A maioria dos alunos estava discutindo, em equipe, com o professor da turma, a organização das unidades didáticas, e percebeu-se, nesse momento do planejamento, que seria posteriormente apresentado em classe, em forma de aulas simuladas, que os alunos não estavam tão predispostos a responder ao questionário, no entanto, ao serem indagados sobre a possibilidade de respondê-lo, foram bastante abertos e nenhum se negou a fazê-lo.

O questionário (APÊNDICE 4) utilizado foi o mesmo aplicado no Brasil, cuja intenção era conhecer a forma como os alunos, que frequentam o curso CAP, pensam a Didática da História (Ciências Sociais).

Assim como o instrumento aplicado aos acadêmicos brasileiros, o questionário foi composto de duas partes.

A primeira contemplou itens relacionados ao perfil do aluno, à sua formação e atuação profissional.

Na segunda parte havia questões relacionadas à forma pela qual o aluno percebe a Didática da História e questões relacionadas ao Curso CAP, no entanto, para a presente investigação, analisou-se questões sobre o objeto de estudo, ou seja, o ensino e a aprendizagem em História. As demais questões que contemplaram o curso CAP serão analisadas em investigações futuras.

Na sequência, serão apresentados alguns dados contabilizados. Inicialmente, será apresentado por meio de tabelas, o perfil dos alunos que responderam ao questionário.

Quanto ao perfil dos alunos que responderam ao questionário:

GÊNERO

Masculino	09
Feminino	09
TOTAL	18

IDADE

	FEMININO	MASCULINO	TOTAL
Entre 21 e 25 anos	07	03	10
Entre 26 e 30 anos	00	03	03
Entre 31 e 35 anos	01	02	03
Entre 36 e 40 anos	00	00	00
Mais de 40 anos	01	01	02
TOTAL	09	09	18

Observou-se que a maioria dos alunos situam-se em faixa etária entre 21 e 25 anos, revelando uma turma “mais jovem” cronologicamente que o grupo brasileiro.

Enquanto no Brasil, a maioria já se dedica ao magistério, no grupo espanhol, essa característica não existe, praticamente, como se observa na tabela:

EXPERIÊNCIA DOCENTE

	FEM	MASC
SIM	01 ⁶⁸	00
NAO	08	09
TOTAL	09	09

Todos os alunos que responderam ao questionário estudaram ou estudam na Universidade de Barcelona, na Faculdade de História. Para a análise dos dados levou-se em conta o quadro teórico já apresentado, seguindo os mesmos procedimentos em relação ao questionário aplicado no Brasil, ressaltando-se as diferenças de cada realidade.

Para a análise apresentada não foram levadas em conta as possíveis aproximações entre o perfil dos alunos e as respostas da segunda parte, tendo em vista que a intenção foi conhecer a forma pela qual o código disciplinar da Didática da História está presente entre os alunos em formação.

Após traçar o perfil dos alunos participantes do estudo, procedeu-se a análise das respostas obtidas na parte dois do instrumento. Assim como no

⁶⁸ Atua a menos de um ano, em escola pública no nível primária e secundária.

instrumento aplicado no Brasil, foram apresentadas as três tarefas que possuem a Didática da História, segundo Bergmann (1990).

Retomando, brevemente, essas tarefas, elas se referem: ao estabelecimento de normas para o ensino e para aprendizagem em História; à análise e investigação do significado da Ciência História; à preocupação em fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem em História. A questão, que levou em conta essas tarefas, solicitou aos acadêmicos que assinalassem, em ordem de importância de 1 a 3, cada tarefa. Após, foi pedido que justificassem a escolha. Ressalte-se que a sequência das opções dos alunos espanhóis foi a mesma dos brasileiros.

Assim como no caso brasileiro a opção mais assinalada pelos acadêmicos espanhóis foi a segunda: “Analisar e investigar o significado da Ciência História, de acordo com a realidade de seu tempo, ou seja, uma tarefa reflexiva”, 11 alunos a escolheram como a mais importante e alguns justificaram:

Considero que primero se debe saber el peso de la ciencia histórica en el momento actual, su importancia. Sería preciso ver como el alumno aprende, la diversidad en el proceso de aprendizaje. Finalmente estableceríamos la metodología mas adecuada (Acadêmico 4).

Creo que la tarea reflexiva es la mas importante porque es donde se refleja la historia en el día a día, la historia como espejo para entender el hoy. Para aprender de errores anteriores y dejar de tropezar en la misma piedra (Acadêmico 17).

Creo que lo mas importante es entender la propia esencia de la historia en sí, relacionándola con el tiempo actual y los acontecimientos que suceden en ella. Acabar con la imagen de que la Historia simplemente se encarga de recopilar fechas y acontecimientos sin mas, sin ningún fin de aprendizaje y comprensión (Acadêmico 6).

Primeramente reflexionar sobre que historia debemos enseñar. Replantearnos en general la enseñanza (Acadêmico 10).

El punto uno es primordial ya que es el que da sentido a la ciencia histórica para la sociedad de hoy. Si uno aprende a reflexionar sobre los acontecimientos históricos, uno puede actual en consecuencia en su vida (Acadêmico 18).

Quatro alunos escolheram três tarefas como sendo as mais importantes: “Fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem em História. (valorizar e acompanhar a aprendizagem de cada indivíduo, entender como se dá a aprendizagem em História)”. No entanto nenhum deles apontou argumento.

Dos alunos que responderam ao questionário, três escolheram a opção 1 como a mais importante: “Estabelecer normas para o ensino e para a aprendizagem em História. (métodos de ensino criação e uso de recursos e técnicas, programações, controle de avaliação)”.

A argumentação por parte de alguns alunos ao fazer a escolha foi:

Una parte muy importante para que los niños/as puedan entender bien la Historia, no se haga pesada, que vean que se puede estudiar mas allá de los libros, por en he marcado la primera como numero 1[...] (Acadêmico 5)

Seria fundamental establecer los métodos para que el alumno aprenda los contenidos de la materia correctamente. Su correcto aprendizaje llevaría el alumno el análisis i interés de la ciencia histórica (Acadêmico 14).

Mesmo não tendo registros ou justificativas para a escolha da opção 3, o fato de um número significativo de alunos ter escolhido as opções 2 e 3 indica a importância atribuída por eles à natureza reflexiva da História. Isto pode ser indicativo da forma pela qual concebem a História enquanto Ciência, como também o seu ensino, aproximando-se das escolhas dos alunos brasileiros.

Ficou evidenciado também que esses “futuros professores” percebem que há necessidade de se levar em conta princípios que podem interferir numa aprendizagem sustentada na própria História.

Com base em estudos e investigações que vêm ocorrendo nessa direção, é possível afirmar que tais princípios podem criar uma lógica para a aprendizagem em História, como afirma Barca:

- A aprendizagem deve processar-se no contexto da resposta à natureza da disciplina. Em História, os alunos podem fazê-lo com gosto, conforme os inúmeros estudos indicam.
- A aprendizagem processa-se em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para quem os vai aprender. Existe uma multiplicidade de factores da cognição a ter em conta. As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento.
- Os estádios de desenvolvimento mental não são invariantes, como Piaget propôs. Há crianças de sete anos com um pensamento histórico ao nível das de catorze anos e vice-versa (BARCA, 2001, p. 20).

Quando um aluno busca compreender a História, o passado, levando em conta a sua própria experiência, revela ou evidencia uma aprendizagem, uma compreensão histórica. Esse movimento toma certa consistência, porque não está

condicionado à repetição de modelos que representam a forma pela qual esse aluno compreende a História. Dessa forma, estabelecer uma problematização acerca dos conteúdos selecionados, uma relação com os conhecimentos e experiências de quem aprende, como também com o cotidiano de outras pessoas, concorre para o que Rüsen (2005) chama de formação da consciência histórica.

Sobre a questão dois, do questionário, que se refere à ideia de que os jovens alunos não aprendem História, foi solicitado aos estudantes que argumentassem sobre como entendiam essa afirmação.

Segundo a tendência predominante nas respostas, isto ocorre porque a metodologia utilizada nas aulas não estimula a aprendizagem, corroborando a opinião do grupo brasileiro.

Alguns argumentos registrados pelos alunos:

Es una afirmación incorrecta, pues pretende crear un valor absoluto que no es cierto. Si hay alumnos que no aprenden historia es por falta de motivación, por lo tanto tampoco aprenden otras materias. En mi opinión la motivación del alumnado no solo se debe trabajar en clase y la familia también tiene que hacerlo, siendo su función determinante (Acadêmico 14).

Creo que una clase magistral, con exámenes solo, no les es de mucho agrado, interés y esto hace que no se tomen en serio el estudio, pero encontramos eso en muchas materias mas no solo en Historia [...] (Acadêmico 5).

Si que aprenden, como siempre aquellos que les guste en la sociedad actual tienen muchos más recursos que antes para aprender: museos, películas, Internet, etc. Además de las clases de historia en el instituto (Acadêmico 2).

Segundo esses argumentos, muitos jovens não aprendem História devido ao tipo de aulas que têm na escola, isto é, pela forma como é ensinada a História. Um dos acadêmicos argumenta que aulas magistrais (expositivas) e exames não são suficientes para que o aluno aprenda ou tenha interesse pela História, e alguns alunos admitem que existem “outras formas” de se aprender História e que não estão presentes na escola. Ou seja, esses mesmos recursos que estão “fora da escola” não são tomados como indicativos de que os alunos possuem conhecimentos históricos.

A essa ideia, alguns alunos acrescentam que os jovens podem aprender História de outra maneira, argumentando:

Aprenden más en los videojuegos y no les interesa su pasado y sus aspectos culturales (Acadêmico 16).

Creo que los jóvenes de hoy en día aprenden Historia pero no solo en el aula y a partir del libro de texto, sino que disponen de otros recursos (audiovisuales...) (Acadêmico 4).

Outros alunos tentaram relacionar o motivo pelo qual os jovens não aprendem História a aspectos mais amplos, como às características do sistema educativo que valoriza a memorização, além dos valores que perpassam a escola e a aprendizagem.

Explicam os alunos:

Creo que el sistema educativo de hoy día esta planteado para simplemente memorizar sin llegar a comprender aquello que se quiere transmitir. Hay que sensibilizar al alumnado con el hueco de que la historia puede serle muy útil para aprender de los errores o aciertos del pasado (Acadêmico 6).

Creo que no aprenden historia porque se dan importancia en otros factores como la propia educación del alumno, sus relaciones familiares, su ocupación en la sociedad en general, quedando el aprendizaje en Historia en un según lugar (Acadêmico 7).

No aprenden Historia porque no tienen ningún motivo para aprenderla. En general solo se valora lo inmediato y lo pueril, porque es lo que nuestra sociedad idolatriza. Por lo tanto, el pasado anterior e el último mes, a la última factura, al último coche, etc. No interesa, en general, a nadie (Acadêmico 18).

Barca (2007) chama a atenção para a necessidade de estabelecer um diálogo que valorize uma dinâmica capaz de provocar e consolidar uma metodologia relacionada ao ensino de História, que possa romper com ideias cristalizadas em currículos, como também em práticas de professores, deve representar, segundo a autora, uma possibilidade de discussão sobre o ensino de História em que, as ideias dos jovens possam ser consideradas no que se refere à forma pela qual aprendem História.

Afirma a autora:

A disciplina de História assim problematizada poderá fornecer estas capacidades e valores, a par de uma narrativa inclusiva do passado que permita aprofundar a compreensão do presente. Na aula de História coerente com estes princípios, os alunos não podem apenas ter de responder ao que o professor considera correcto ou, em sentido quase oposto, estudar apenas o que, e como, lhes agrada ou interessa. Para saber 'ler' a informação, debater e seleccionar mensagens

fundamentadamente, é preciso saber interpretar fontes, analisar e seleccionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no acto de pensar historicamente. (BARCA, 2007, p. 6)

Na continuidade, foram analisadas as respostas relacionadas à formação inicial dos alunos participantes da pesquisa. Foi solicitado aos alunos que estabelecessem valorações para os 16 aspectos, ou seja, que atribuíssem um valor para cada item, entre 1 a 5. Os aspectos da questão estão voltados à Didática Geral, à Didática da História, à História do Ensino da História e à Psicologia.

Para visualizar melhor os valores atribuídos pelos alunos, será apresentada a mesma tabela contida no instrumento, porém colocou-se os itens de acordo com a valoração atribuída pelos alunos.

ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL	N. de indicações
Reflexão sobre a forma como os alunos aprendem a História.	13
Elaboração de recursos metodológicos, técnicas e métodos para dar classes.	12
Conteúdos e leituras que permitam refletir sobre como os alunos pensam e aprendem a História.	12
Discussões sobre a Didática da área curricular específica – História.	08
Conteúdos relacionados com a Psicologia educativa.	07
Organização escolar (sistema educativo).	06
Discussões sobre a importância do trabalho com o patrimônio (museu) nas classes de Ciências Sociais.	06
Organização de currículo (aspectos de pedagogia geral).	06
Conhecimentos sobre avaliação.	06
Estudos acerca do uso de documentos históricos na classe.	06
Conhecimentos de temas transversais do currículo de formação do ensino de secundária (educação cívica, ambiental, consumismo, diversidade cultural, outros).	06
Uso de TIC (multimídia Internet e outras).	05

Estudos sobre princípios epistemológicos que norteiam o processo de ensino e aprendizagem em História.	04
Conteúdos específicos correspondentes à História.	03
Reflexões acerca das necessidades de orientação temporal.	03
Estudos acerca de como a História foi ensinada em outras épocas.	00

Percebe-se que os três primeiros itens indicados pelos alunos como necessários na formação inicial estão ancorados em discussões sobre uma epistemologia da própria Ciência História e junto à essa necessidade aparece um apelo relacionado aos métodos, às estratégias de ensino.

As proposições dos alunos espanhóis se distanciam daquelas apresentadas pelo grupo brasileiro. Enquanto que no Brasil as proposições mais encontradas foram: “O uso de documentos históricos em classe” (16 alunos), “Discussões sobre o trabalho com Patrimônio” (13 alunos). Na Espanha, as principais preocupações incidiam sobre três questões diferentes: “Reflexão sobre a forma como os alunos aprendem História” (13 alunos); “Elaboração de recursos metodológicos, técnicas e métodos para dar classes” (12 alunos) e “Conteúdos e leituras que permitam refletir sobre como os alunos pensam e aprendem História” (12 alunos).

Observa-se, no caso espanhol, uma preocupação específica com a aprendizagem, diferente do grupo brasileiro, cujo foco é o objeto da aprendizagem: o documento e o patrimônio.

Em direção contrária às opiniões dos alunos espanhóis, para o professor⁶⁹ que ministra o módulo de Didática da História, no CAP, a maior preocupação é a de que o aluno/estudante do curso tenha um bom domínio da turma com a qual vai trabalhar, pois, em seu entendimento, isso lhe dará condições de estabelecer uma boa aprendizagem aos seus futuros alunos.

Tal posicionamento denota um olhar centrado em questões técnicas e/ou metodológicas em relação à formação do professor, ou seja, evidencia-se uma preocupação centrada na compreensão acerca do sistema educacional, como funciona, a sua estruturação, se dominam aspectos de ordem legal/funcional.

⁶⁹ Entrevista concedida à pesquisadora em 27/11/2008.

É válido destacar a preocupação dos dois grupos, brasileiro e espanhol, com as “Discussões sobre a Didática da área curricular específica – História”. A presença dessa proposição, pelos acadêmicos brasileiros, ficou em terceiro lugar, com 11 alunos e, em quarto lugar, entre os acadêmicos espanhóis, com 8 alunos.

A valorização da Didática da História pelos acadêmicos dos dois países pode ser indiciária da existência de uma disciplina com um código disciplinar próprio, que deve fazer parte da formação inicial dos futuros professores de História. Diferente do Brasil, na Espanha, o debate em torno das Didáticas específicas remonta a segunda metade do século XX, como afirma Pagès⁷⁰.

Continua Pagès explicitando como a Didática específica configura-se no contexto da formação de professores:

A Didática da História passa a [...] se preocupar em como aprender e como ensinar, passou a fazer parte das preocupações “o que ensinar” e “por que ensinar”. A Didática específica passa a se configurar como um campo [...] tendo que definir – ou seja, pensar em uma finalidade do conhecimento que ensina até a avaliação do que se ensina, e também preocupar-se com os conteúdos, a seleção de conteúdos, métodos de aprendizagem, recursos, etc. Assim a Didática específica é um campo completo que pode gerar uma epistemologia própria [...] (Entrevista concedida em 18/12/2008).

Em suas afirmações Pagès aponta contribuições que elucidam discussões pertinentes à origem e à natureza de uma Didática Específica e de forma particular a Didática da História. Tais afirmações denotam que a construção de um objeto específico da Didática da História não foi “dado”, mas foi sendo construído no interior dos próprios cursos de formação de professores e após investigações realizadas por vários pesquisadores, é que estão sendo sistematizadas linhas de investigação que visam localizar a Didática da História como objeto, como também como uma disciplina situada nos cursos de formação de professores.

As opiniões dos acadêmicos brasileiros e espanhóis – “textos invisíveis”-, revelam, de forma explícita, elementos e características da natureza do código disciplinar da Didática da História, bem como seus embates face às dicotomizações pelas quais ela vem passando. Destacam-se principalmente questões relacionadas ao significado do método de ensino, à aprendizagem e ao tipo de professor de História que se quer formar.

⁷⁰ Entrevista concedida à pesquisadora em 18/12/2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar uma Didática Específica voltada à ação de professores vem se revelando uma tarefa um tanto difícil, principalmente pela escassez de produção acadêmica, que discuta a constituição da disciplina Didática da História. Assinala-se também a carência de discussões que tomem a especificidade da História como referencial teórico fundamental para a relação ensino/aprendizagem, nos cursos de formação de professores.

Compreende-se a necessidade de refletir aspectos que possibilitem tanto ao futuro professor, como ao professor que está diretamente envolvido com a prática de sala de aula vislumbrar uma prática centrada nos processos de produção do conhecimento histórico, permeada pela problematização do ensino. Fala-se aqui de uma prática que tenha como referência a reflexão acerca do percurso de produção do conhecimento histórico, com vistas à formação de uma consciência histórica.

As investigações que tomam a prática do professor como objeto de estudo, possuem uma estreita relação com o processo de formação inicial; porém essa formação não deve estar dissociada da dinâmica que caracteriza a prática pedagógica. Assim, a escola é o *lócus* onde essas análises podem certamente encontrar espaço e alcançar dimensões significativas, especificamente quanto ao professor de História, que:

[...] é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (SCHMIDT, 1997, p. 57).

A crítica que se faz à formação de professores não é nova e, mesmo diante de vários obstáculos e problemas em relação à questão, algumas discussões vêm tomando corpo no que se refere às possibilidades, tanto teóricas quanto metodológicas, em relação à formação do professor.

Há, segundo relatórios oficiais⁷¹, dados que indicam que a formação inicial, uma das modalidades de constituir o professor, continua formando professores por um modelo memorístico e passivo. Ao mesmo tempo, compara-se a

⁷¹ Relatório como de: TORRES, Rosa Maria. Formação docente: a chave da reforma educativa. In: UNESCO. **Nuevas formas de aprender y enseñar**. Santiago, Chile: UNESCO - SANTIAGO, 1996.

formação inicial a “um túnel sem saída” e a formação continuada à uma “avenida promissora” ⁷².

Afirma Campos:

Os debates sobre a formação de professores e professoras, desenvolvidos hoje na universidade, têm revelado a preocupação com os efeitos insatisfatórios das práticas docentes perante a complexidade que enfrentamos. Os acontecimentos do cotidiano escolar denunciam fortemente que os paradigmas hegemônicos orientadores dessas práticas não têm conseguido alcançar o grau de satisfação prometido, ou melhor, nem a fundamentação científico-técnica e nem a cultural-humana vêm produzindo os efeitos previamente anunciados (1998, p. 184).

Estudos, como o de Torres (1996) e Campos (1998) apontam que os cursos de formação inicial não têm respondido de maneira satisfatória a uma profissionalização investigadora, que realmente prepare o futuro professor para uma atuação segura e consciente.

Tal afirmação pode ser percebida também em várias características ainda presentes na estrutura dos cursos superiores, como: a hierarquização entre as diversas disciplinas, a ausência de discussão sobre teoria/prática, o descompasso entre os estágios e as demais disciplinas desenvolvidas, situações estas que denotam a própria fragmentação dos cursos de formação de professores.

Fonseca, em sua obra *Didática e prática de ensino em História* (2003), registra reflexões sobre a trajetória da formação acadêmica dos professores de História, afirmando que, durante esse percurso, essa realidade esteve muito presente.

Afirma a autora:

[...] durante as últimas décadas do século XX, predominou o modelo de formação que combinava licenciaturas curtas e plenas de um lado e bacharelado de outro, estruturados com base na dicotomia conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática (FONSECA, 2003, p. 61).

Nesta perspectiva, é necessário que o professor se reconheça como aquele que, na busca por um ensino e aprendizagem comprometidos com a criança, o jovem ou adulto também se reconheça como sujeito de todo o processo.

⁷² Expressões utilizadas por Torres no texto acima citado.

Toda essa dinamicidade que envolve a prática do professor deve encontrar espaço para discussão, tanto nas Instituições de Ensino Superior, como nos espaços de atuação do próprio professor, isto é, na escola.

Fenelon, na década de 80, denunciava uma série de situações acerca da polarização que caracterizava o ensino de História e a formação do professor.

[...] é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém-formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, [...] se sente perdido, não sabe o que fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível (FENELON, 2008, p. 27).

Passadas duas décadas dessa constatação, percebeu-se que, sob vários aspectos, não houve significativos avanços no sentido de romper com um abismo que se criou entre a formação inicial e a prática do professor. Ainda persiste um modelo de formação acadêmica de História, configurada entre as disciplinas encarregadas de trabalhar os conteúdos da História e as disciplinas de caráter pedagógico, ou seja, aquelas que têm a tarefa de instrumentalizar o futuro professor para a prática de ensino.

Fonseca afirma:

[...] as instituições formadoras não buscam ou não conseguem romper com a dicotomia teoria/prática, com a desarticulação entre a preparação em história e a preparação pedagógica e com a separação ensino/pesquisa, existentes no interior dos próprios cursos de licenciatura e entre licenciaturas e bacharelados (2003, p. 73).

No entanto, mesmo frente a esses indicativos acerca dos cursos de formação inicial, afirma-se que a sua importância está pautada justamente no fato de que um professor, com uma sólida formação inicial (teórica), tem melhores condições de fazer escolhas, analisar e posicionar-se frente aos projetos educacionais.

[...] é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção de identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão (FONSECA, 2003, p. 60).

Ribas ratifica as ideias em relação às questões pertinentes à formação inicial afirmando que:

A formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim uma primeira etapa: no entanto, se ela preparar bem [...], o professor transporá os obstáculos do cotidiano escolar e terá maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho (2000, p. 38).

Incontestavelmente, a formação inicial deve ser capaz de preparar o professor nos aspectos teórico e prático, a fim de que tenha condições de superar os desafios inerentes à profissão. Desta forma, evidencia-se a tendência de colocar em níveis cada vez mais elevados a formação inicial, conferindo às Universidades e aos Institutos de Educação lugares privilegiados na formação dos profissionais da Educação.

Compreende-se que a formação inicial do professor possui um claro destino, que é subsidiar o futuro profissional nos aspectos pertinentes à sua inserção no meio, ou seja, é a “porta de entrada” para a carreira profissional.

Entende-se que essa formação precisa estar revestida do caráter pedagógico, que indubitavelmente é o cerne do curso. Essa característica não deve ser atribuída exclusivamente às chamadas “disciplinas pedagógicas” que compõem a organização do curso, mas ser o fio condutor de todo o processo de formação do futuro professor, visto que o curso caracteriza-se justamente por ser uma licenciatura. Essa polarização tem contribuído para uma fragilização tanto no momento do estágio quanto no período inicial da carreira do professor.

Assim, o ponto de partida do presente trabalho, registrado no projeto para ingresso ao doutorado, foi a necessidade de investigar aspectos relacionados ao ensino de História, particularmente, à formação inicial do professor.

Com base em leituras, reflexões, análise de bibliografias e documentos, foram sendo delineados os contornos da investigação que acabaram por centrar-se na análise do código disciplinar da Didática da História.

A questão fundamental foi investigar elementos do código disciplinar da Didática da História, na formação de professores, e a estratégia para essa investigação foi buscar, por meio de “textos visíveis e invisíveis”, a natureza do

código disciplinar na formação do professor, especialmente nas disciplinas identificadas com o ensino e a aprendizagem em História.

Para definir o percurso, tomou-se como ponto de partida a existência de um código disciplinar da Didática da História. Essa perspectiva já havia sido assinalada em estudos de manuais voltados à formação de professores. À medida que outras fontes eram analisadas, a questão primordial da pesquisa foi reelaborada em função do debate teórico, centrando-se, gradativamente, na compreensão da natureza das discussões que envolviam o ensinar e o aprender História, constitutivas da finalidade principal dessa disciplina.

Estabeleceu-se como campo de debate teórico as discussões sobre o código disciplinar, encetadas por Fernández Cuesta (1998). As investigações sobre a natureza do código disciplinar foram ancoradas nas contribuições de Chevallard (2005) e também de Rüsen (2001). Este autor assume a epistemologia da História como base em investigações que envolvem o ensino e a aprendizagem em História.

Para o estabelecimento das conclusões, optou-se por apresentar as reflexões, considerando os resultados obtidos com base na análise das diferentes fontes, sejam manuais, ementas e programas voltados à formação de professores, bem como nos diferentes tipos de conhecimentos e pensamentos que os alunos manifestaram no decorrer da investigação.

Essa investigação intencionou identificar a natureza do código disciplinar da Didática da História, empregando para tal reflexão, o filtro da transposição didática e da educação histórica, perspectivas com distintas trajetórias de discussão, mas referendadas por investigadores e professores.

Com base nas considerações de Fernández Cuesta sobre a constituição de um código disciplinar, é possível afirmar que há nos manuais voltados à formação de professores e nas propostas para os cursos de formação de professores de História muitos elementos que configuram um código disciplinar da Didática da História. Apesar de serem identificadas várias “disciplinas” que tratam da relação ensino e aprendizagem, há elementos comuns entre elas, o que possibilita afirmar a existência desse código disciplinar, identificado com uma determinada forma de compreender esse ensino e aprendizagem.

O estudo empírico evidenciou uma natureza em relação a esse código disciplinar e essa forma é identificada, baseada em vários indicativos.

Nos manuais voltados à formação de professores, analisados no Capítulo 1, ficou evidente que a forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História repercutem o contexto e a época em que o manual foi produzido. Na obra de Castro (1952), percebeu-se uma natureza de ordem metodológica, com forte influência da Psicologia. Transparece, nesse manual, que o critério para ser um bom professor reside tanto nas possibilidades metodológicas que o professor domina, como nos conhecimentos acerca da Psicologia. Assim, a natureza do código disciplinar da História estaria mais focada no ensino do que na aprendizagem, pois a forma pela qual o professor ministra as aulas supostamente garantiria uma boa aprendizagem.

Os manuais atuais voltados à formação de professores, analisados no Capítulo 3, apresentam uma tendência à normatização do ensino e, apesar de terem uma preocupação com o campo epistemológico da História, ainda permanecem com um forte matiz da psicologia e da pedagogia. Essa caracterização é mais evidente nos manuais espanhóis. Ao menos, eles exprimem de forma mais contundente tal posição, visto que um dos autores registra sua opção por um método didático em função da teoria da aprendizagem e da epistemologia da História. Eles também mantêm a perspectiva de orientação do professor para atuar em sala de aula.

Os manuais brasileiros, analisados também no Capítulo 3, discorrem mais sobre a história do ensino de História do que sobre uma compreensão voltada ao ensino e aprendizagem. Destacamos que uma das obras dedica um capítulo para reflexões sobre a aprendizagem, procurando recuperar discussões de diferentes teorias da cognição, na perspectiva da psicologia construtivista.

A existência do código disciplinar em manuais brasileiros analisados aponta para o que Fernández Cuesta (1998) chama de tradição, que se configura historicamente e acaba por compor um conjunto de ideias, valores e rotinas que marcam a história do ensino de História. O predomínio desses elementos em torno do ensino de História ocorre, tendo em vista que, por certo período da Educação brasileira, a disciplina História perdeu seu lugar nos currículos escolares. Retomar esse percurso fez-se necessário, no sentido de resgatar ou romper definitivamente com uma forma de ensino que estava diretamente associada à disciplina de Estudos Sociais.

Constatou-se que em manuais, legislações e ementas voltados à formação de professores, os elementos do código disciplinar são identificados com a ideia de normatização, além da recuperação da história do ensino de História. Os

manuals brasileiros analisados no Capítulo 3 deixam transparecer justamente o caráter da valorização da constituição de uma forma de pensar o ensino de História, bem como a formação do professor. Os manuais espanhóis, por sua vez, denotam aspectos significativos no que se refere a momentos de discussão sobre o ensino de História na Espanha. A obra de Trepát (1995) apresenta indicativos que caracterizam um momento de transição quando, as discussões sobre a natureza da Didática da História estavam se consolidando no sistema educacional espanhol. Já a obra de Prats (2001) aponta consideráveis reflexões na direção de uma epistemologia da Didática da História.

As propostas para os cursos de formação de professores de História, analisadas por meio de ementas, programas e legislações comprovam uma preocupação com a formação do futuro professor numa perspectiva metodológica, como fica evidente no Parecer N.º 292/1962.

A década de 60, período da edição do Parecer foi marcada pela publicação de legislações que buscavam organizar aspectos em relação à formação do professor. Discutia-se a necessidade da realização da experiência do “ser professor”. Havia uma preocupação com a experiência prévia a ser realizada sob a tutela do ensino superior, atribuindo importância aos ensinamentos dados ao futuro professor para que, segundo o próprio documento, o estudante não ficasse entregue à própria sorte, adquirindo vícios que não desapareceriam quando este fosse professor (BRASIL, 1981, p.35).

Documentos mais recentes destacam a necessidade do domínio de métodos e técnicas pedagógicas que viabilizem a transmissão do conhecimento. Comparando com as indicações anteriores, as Diretrizes atuais para a formação do professor de História, acrescentam um aspecto: “o domínio do conteúdo”, deixando transparecer uma preocupação instrumental e bastante objetiva. O domínio dos conteúdos, somado às técnicas e métodos, são as dimensões enfatizadas como necessárias.

A natureza epistemológica que transparece nessas duas fontes é a de um código disciplinar da Didática História, de caráter normativo, preocupado com a forma pela qual o professor ensina. A aprendizagem está relacionada à adequação dos conteúdos, que o professor realiza em função do aluno, o que se aproxima das ideias de Chevallard (2005) sobre a transposição didática, como também de orientações de caráter didático normativo, presentes na Didática Geral.

As ementas e programas dos cursos de formação de professores analisados no Capítulo 3 expressam uma preocupação centrada na normatização do ensino de História, considerando que há um predomínio de indicações relacionadas ao funcionamento da escola, à organização do trabalho pedagógico e à questão curricular.

São destacados, novamente, alguns tópicos que também foram pontuados no Capítulo 3:

- Importância da prática de ensino na formação docente.
- Concepções pedagógicas e ensino de História. Projeto político pedagógico escolar.
- Técnicas pedagógicas. Habilidades didáticas. Planejamento: elaboração de projeto/execução.
- Caracterização e problematização dos elementos didáticos.
- Procedimentos didáticos do professor. Avaliação da aprendizagem.
- A escola como espaço de trabalho pedagógico.
- Formação do professor-historiador: competência técnico-científica.
- Reflexão teórica. A construção do conhecimento na sala de aula.
- Critérios e metodologias para avaliação de livros didáticos de História.
- Bases da elaboração de materiais, a partir das disposições curriculares, culturais e acadêmicas dos sistemas educacionais.
- Caracterização e problematização dos elementos didáticos. O professor, o aluno e a mediação do conhecimento.
- Elaboração de projetos de ensino, textos didáticos. Estudo do processo de ensino-aprendizagem.

A presença desses elementos nas ementas aponta para uma didatização do ensino de História, isto é, expressa um caráter normativo e assentado em preocupações técnico-metodológicas. Dessa forma, o método de trabalho em sala de aula assume um valor significativo no processo de formação do professor.

A chamada “pedagogização” do ensino de História não está apontada de forma pejorativa, mas indicando que há uma ausência de discussões que têm a epistemologia da História como referência. Um dos destaques dessa vertente é a sistematização do trabalho pedagógico, considerado unicamente ou predominantemente com base nas discussões de caráter normativo e técnico, revelando a ausência de uma epistemologia pensada na própria História, que contemple discussões relacionadas à provisoriedade, à ideia de mudança, ao conceito de significância histórica, à ideia de evidência histórica, progresso e verdade e à empatia.

Os “textos invisíveis”, analisados neste trabalho, constituem-se em uma amostragem de alunos brasileiros e espanhóis em processo de formação. Apesar de

esse trabalho apresentar características que poderão sugerir a realização de um estudo comparativo, a rigor não se assume como tal, devido aos procedimentos utilizados e ao objetivo proposto. A pesquisa assume uma natureza qualitativa, buscando compreender eventuais convergências e especificidades, em relação à natureza do código disciplinar da Didática da História, presentes na formação do professor de História, nos dois países.

O conceito de código disciplinar da Didática da História elaborado com base nas investigações realizadas por Fernández Cuesta (1998) constituiu-se em referencial que sustentou a análise tanto de documentos, quanto das falas dos acadêmicos. Ademais, forneceu argumentos no sentido de que fosse revelada uma forma de pensar e se relacionar com o ensino e a aprendizagem em História. Sabe-se que essa forma é também permeada por outros fatores relacionados com as opções e concepções dos sujeitos.

No que diz respeito aos textos invisíveis, presentes entre os alunos acadêmicos brasileiros e espanhóis, observou-se que há uma preocupação com o ensino que produz uma aprendizagem significativa em História. O estudo com os acadêmicos permitiu perceber a ênfase na necessidade de motivação, aliada ao conhecimento de métodos de ensino. É notório que essa concepção, por vezes matizada pela influência da Psicologia e da Didática Geral, é recorrente tanto em documentos relacionados à formação do professor, como aos alunos.

Acredita-se que, além de uma natureza normativa, como é a essência da transposição didática, a Didática da História necessita de discussões que centrem no que os “textos invisíveis dos alunos apontaram”. Trata-se de discussões que tomem a epistemologia da História como referência para a aprendizagem, numa perspectiva que valorize e, ao mesmo tempo, leve em conta a forma pela qual os alunos aprendem, rompendo com uma relação de ensino/aprendizagem pautada numa racionalidade linear que trata, muitas vezes, a aprendizagem como resultado de bons métodos e boas técnicas de ensino.

À guisa de conclusão, pode-se inferir que o código disciplinar da Didática da História deve, sem dúvida, abarcar normatizações ou orientações quanto à forma de ensinar. No entanto, destaca-se que na Didática da História há uma natureza epistemológica que pode contribuir significativamente, como os próprios alunos acadêmicos ressaltaram, na direção de dar sentido e significado ao ensino da História. Nesse aspecto, enfatiza-se que há necessidade de rever o código

disciplinar da Didática da História, destacando entre os seus elementos a epistemologia da História.

Nessa direção, acredita-se que as investigações pautadas nas pesquisas sobre a cognição histórica representam uma contribuição significativa. Assim, crer na possibilidade de (re) construção do conhecimento pautada na aprendizagem, que tenha a História como um dos suportes de análise e compreensão, é crer na possibilidade de que ensinar História não é aprender a transpor conteúdos. Não se trata somente de refletir sobre um determinado resultado, mas principalmente na compreensão dos pressupostos que envolvem o “como”, isto é, na construção do conhecimento histórico escolar e, indubitavelmente toda essa reflexão precisa passar pelo processo de formação do professor.

No transcurso da investigação foi indagada a ideia em favor da existência de um código disciplinar da Didática da História, tarefa que não se resume exclusivamente aos registros do presente trabalho. Afirmar que o trabalho apresentado é fruto de reflexões e discussões é, sem sombra de dúvida, algo evidente, porém não suficientemente demonstrado nas páginas anteriores, pois as reflexões, as discussões ultrapassam os limites do que é registrado.

Do ponto de vista metodológico, é necessário registrar o que é chamado de “considerações finais”, mas tal etapa acaba tornando-se muito mais instigadora à continuidade do que à terminalidade. Dessa maneira, referenda-se a ideia de que toda investigação é um convite a novas reflexões e, por certo, esse é o maior, senão o melhor desafio de toda pesquisa.

Finalmente, deve-se enfatizar que o presente estudo também considera a possibilidade de contribuir com outras investigações no campo da Didática da História, ampliando as fontes e os sujeitos envolvidos. Ressalta-se a importância de se ouvir e analisar as ideias dos professores que atuam nessa área, em universidades brasileiras e internacionais. Por isso, compreende-se que as discussões aqui registradas possam alcançar outras abrangências, contribuindo para clarear, cada vez mais, outras questões, como as relações entre a Didática Geral e Didática Específica da História e a relação/influência da psicologia cognitiva na forma de entender o ensino e a aprendizagem em História.

Ao finalizar, é necessário reafirmar que, um estudo como este não é conclusivo. Entende-se que ele é portador de possibilidades de novas análises. As reflexões indicam que o aprofundamento dos princípios que caracterizam a

aprendizagem histórica, concernentes, principalmente, à área de Educação Histórica pode contribuir, significativamente, na forma de se entender a relação entre o ensino e a aprendizagem, assentada na cognição histórica situada, isto é, na epistemologia e filosofia da História. Esse movimento é um pressuposto fundamental para a construção de uma nova natureza do código disciplinar da Didática da História, ainda hoje fortemente matizado pelos contornos de uma “certa” transposição didática como, em parte, revelou este trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. (org.) **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- ANHORN, Carmem Teresa Gabriel. **Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. Rio de Janeiro, 2003. 384 f. (Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC/Rio.
- ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, Isabel. **Educação Histórica e museus**. Braga, Universidade do Minho, 2003. p.37-57.
- BARCA, Isabel. **O pensamento Histórico dos Jovens** – Idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, 2000.
- BARCA, Isabel e GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º. Ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14 (1), p. 239-261.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: **Revista da Faculdade de Letras**. HISTORIA. Porto. III Serie, vol.2, 2001. p. 13-21.
- _____. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: NETO, José Miguel Arias. **Dez Anos de pesquisas em Ensino de História** (org.) Londrina: AtritoArt, 2005. p.15-25.
- _____. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. In: **Currículos Sem Fronteiras**. v.7,n.1, Jan/Jul 2007. p. 115-126.
- _____. A Educação Histórica numa sociedade aberta. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.7, n.1, Jan/Jun 2007. p.5-9,
- BARREIRO, Iraide Marques de Freitas e GEBRAN, Raimunda. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p.05-42.
- BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v 9 nº 19, p. 29-42, setembro de 1989/fevereiro de 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As “Tradições Nacionais” e o Ritual das Festas Cívicas. In: PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988. p. 43-72.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda e RANZI, Serlei Maria (orgs.) **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 09-38.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BOLÍVAR, Antonio. **Didáctica y currículum**: de la modernidad a la postmodernidad. Málaga: Ediciones Aljibe. 2008.

BRASIL. **Parecer Nº. 292, de 14 de novembro de 1962**. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de Licenciatura. Relator Valnir Chagas. Brasília, 1962.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação**. 4 ed. Brasília, 1981. p. 33-36.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1º e 2º ciclos**. História, Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos**. História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (2001). **Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de História**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História.

BUFREM, Leilah Santiago, SCHMIDT, Maria auxiliadora e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. In: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.22, jun. 2006. p. 120-130.

CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. **Apostilas de Didática Especial de História**. Ministério da Educação e Cultura – MEC. 1959.

CAMPOS, Silmara de. *et al.* Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 183-206.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de. **Princípios do método no Ensino de História**. 137 f. Tese (Doutorado em Didática Geral e Especial) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1952.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, 1990, p. 177-229.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3 ed. Buenos Aires: Aique, 2005.

CÓMENIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DRAY, William. **Filosofia da História**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

EVANGELISTA, Olinda e TRICHES, Jocemara. Ensino de História, Didática da História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Editora UFPR, n.1, jan. 2006. p.33-55.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. In: **Tempos Históricos**. Volume 12, 1º. Semestre, 2008. p. 23-35.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

_____. **Clío en las aulas – la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas**. Madrid. Ediciones Akal, 1998.

_____. El código disciplinar de la historia escolar en Espana: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una matéria de enseñanza. In: **Encounters on Education**. Volume 3, Fall 2002. p. 27-41.

FIORITI, Gema (org.) **Didácticas específicas: reflexiones y aportes para la enseñanza**. Buenos Aires, Miño y Dávila. 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História ensinada. Campinas, SP: Papirus, 1993.

_____. **Didática e prática de ensino de História – experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

FREITAS, Itamar. A Pedagogia da História de Murilo Mendes (São Paulo 1935). In: Sæculum - **Revista de História** [11]; João Pessoa, ago./ dez. 2004. p. 162-175.

GUEDES, João Alfredo Libanio. **Curso de Didática da História**. Rio de Janeiro: J.Ozon Editor, 1963.

KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Minho, Portugal: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001. p.13-22.

LEITE, Miriam Moreira. **O ensino da História no primário e no ginásio**. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.

_____. Entre 1969 e 1983: uma síntese. In: SILVA, Marco A. (org) **Repensando a História**. 2 ed. Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH – Núcleo de São Paulo). São Paulo, Editora Marco Zero, 1982. p.88-91.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. In: **QUÍMICA NOVA**, 20(5) (1997) p. 563-568.

LUPORINI, Teresa Jussara. Formação continua e ensino de História: uma possibilidade de utilização de imagens. In: **História e Ensino**. Revista do Laboratório de Ensino/UEL. v. 4. Londrina: out/1998. p.35-52.

MATTOZZI, Ivo. Alguna precisión sobre la didáctica de la Historia. In: **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, n.1, enero de 1996. p.1-7.

MEC/SESu. **Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil**. Documento Final. Brasília, 1986.

MENDES, Murilo. **A história no curso secundário**: monografia para o concurso da cadeira de Metodologia do Ensino Secundário do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Gráfica Paulista/ João Bentivegna, 1935.

MOGLIA, Patrícia e CUESTA, Carolina. **Las didácticas específicas y la formación del docente como profesional**. San Martín: UNSAM EDITA de Universidad Nacional de Gral San Martín, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. O lugar da prática de ensino na formação do professor: um espaço de socialização profissional. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e

CAINELLI, Marlene Rosa (org.) **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.122-134.

_____. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, 2002. 256 f. (Tese de Doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC/Rio.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V.13, nº 26/26. set 92/ago/93. p.143-162.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **O Direito ao Passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História**. Recife. 2003. 291 f. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco.

PAGÈS BLANCH, Joan. Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. In: HERNÁNDEZ, [José Antonio Gómez](#) e MARIN, [M. Encarnación Nicolás](#). **Miradas a la historia reflexiones historiográficas** en recuerdo de Miguel Rodríguez. 2004, p. 155-178.

_____. Formar professores de História na Espanha: quando clío resiste à mudança. O caso da Universidade Autônoma de Barcelona (Catalunha/Espanha). In: ZAMBONI, Ernesta e FONSECA, Selva Guimarães. (orgs.) **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p.45-76.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

PRATS, Joaquín. La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Notas para un debate deseable. In: **La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales**. Sevilla: Díada Editores, 1997. p. 9-25.

_____. **Enseñar Historia: notas para uma didáctica renovada**. Consejería de Educacion, Ciencia y Tecnologia. Junta de Extremadura. Mérida, 2001.

_____. La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Española: estado de la cuestión. En: **Revista de Educación**. MEC. Mayo Agosto 2002. nº 328. Madrid: Ministério de Educación, 2002. Disponível em: http://www.ub.es/histodidactica/Epistemolog%EDa/estado_cuestion.htm. Acessado em 15/01/2009.

_____. Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. In: **História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL**. Vol 9. Universidade Estadual de Londrina. Brasil. 2003

RIBAS, Marina Holzmann. **Construindo a competência**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000.

RÜSEN, Jörn. The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. **History and Theory**, Middletown, v. 26, n. 3, 1987.

_____. **El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico.** Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Ano 4, n. 7, p. 27-36. oct. 1992.

_____. **Studies in metahistory.** Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

_____. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

_____. **Reconstrução do passado.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Tradução de Asta-Rose Alcaide.

_____. **História viva:** teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. Tradução de Estevão de Rezende Martins.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M.S. e GARCIA, Tânia M.F.B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Caderno Cedes**, Campinas, v.25, n.67, set/dez.2005. p. 297-308.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997. p.54-66.

_____. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 24, nº 48, p.189-211. 2004.

_____. Itinerários de pesquisa em ensino de História. In: NETO, José Miguel Arias. **Dez Anos de pesquisas em Ensino de História** (org.) Londrina: AtritoArt, 2005. p.113-121.

_____. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, jul./dez. 2006. p. 709-729.

_____. Idéias de aprendizagem histórica difundidas em manuais destinados a professores no Brasil: 1917-2004. In: **Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.** Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. (Universidade do Porto). Jun.2008. p. 1-11.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia M.Braga. (org) **Educar em Revista**: Número Especial 2006, Dossiê: Educação Histórica. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2006. n 164. p. 11 a 31.

SERRANO, Jonathas. **Methodologia da Historia na aula primaria**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.

SILVA, Marco A. (org) **Repensando a História**. 2 ed. Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH – Núcleo de São Paulo). São Paulo, Editora Marco Zero, 1982.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, 2 (2005) p. 1-30. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRISE, André. **Didactique des disciplines**: les references au savoir. Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

TORRES, Rosa Maria. Formação docente: a chave da reforma educativa. In: UNESCO. **Nuevas formas de aprender y enseñar**. Santiago, Chile: UNESCO - SANTIAGO, 1996. p.19-77.

TRAVERÍA, Gemma Tribó. El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. In: **Educación XXI**. Facultad de Educacion, UNED. 11, 2008. p. 183-209.

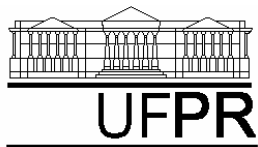
TREPAT, Cristòfol-A. **Procedimientos en Historia**: un punto de vista didáctico. Barcelona: Editorial GRAO, ICE de la Universidad de Barcelona, 1995.

ZAMBONI, Ernesta e FONSECA, Selva Guimarães. (orgs.) **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

APÊNDICE

APÊNDICE 1
INSTRUMENTO – ESTUDO PILOTO

APÊNDICE 1**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado Professor (a):

O presente instrumento integra parte da pesquisa que estamos desenvolvendo no Programa de pós-graduação - Doutorado em Educação da UFPR.

O objetivo da mesma é investigar junto aos professores que trabalham com o ensino de História – como os mesmos percebem as tarefas da Didática da História.

Sua contribuição é de fundamental importância para o desenvolvimento da referida pesquisa, assim sendo contamos com sua colaboração e colocamo-nos à disposição para trocarmos idéias a respeito.

Desde já agradeço.

Ana Claudia Urban.
claudiaurban@uol.com.br

PARTE 1:

Idade _____ anos

Sexo: () Masculino () Feminino.

A sua formação é:

() cursando o último ano do Curso de Licenciatura em História.

() até 3 anos de formação.

() de 03 a 10 anos de formação.

() mais de 10 anos de formação.

Ano da conclusão do Curso de História: _____

Local: _____

Possui outra graduação? () Sim () Não

Qual? _____

Possui Pós-Graduação? () Sim () Não

Qual? _____

Instituição em que cursou:

Experiência profissional como professor de História: _____ anos.

Do período anterior, atua ou já atuou na:

Rede Pública () sim () não.

Caso tenha atuado: Quanto tempo: _____ anos.

Atuou no: () Ensino Fundamental () Ensino Médio

Do período anterior atua ou já atuou na

Rede Particular: () sim () não

Caso tenha atuado, quanto tempo: _____ anos.

Atuou no: () Ensino Fundamental () Ensino Médio

PARTE 2:

A Didática da História, tema da pesquisa em andamento, é aqui entendida como a disciplina preocupada com o **ensino de História** e, pode ser nomeada de diferentes formas, como: Prática de Ensino, Metodologia da História, Estágio Supervisionado em História e outras.

Levando em conta a sua trajetória acadêmica e sua formação, responda as questões:

1. A literatura sobre a Didática da História aponta que a mesma possui três tarefas. A questão seguinte apresenta essas tarefas. De acordo com seu entendimento, numere-as de **1** a **3**, colocando-as em ordem de importância:

- () Estabelecer normas para o ensino de História.
- () Analisar e investigar o significado da Ciência História de acordo com a realidade de seu tempo, ou seja, uma tarefa reflexiva.
- () Fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem em História.

Nas linhas abaixo argumente (explique) a seqüência que você escolheu:

2. Considerando que, uma das tarefas da Didática da História está relacionada à preocupação com a **aprendizagem em História**, ou seja, a preocupação de como o aluno aprende a História.

Posicione-se em relação à seguinte afirmação:

“Os jovens alunos de hoje em dia não aprendem História”

3. No Curso de Licenciatura em História em que momento, para você, ocorreu reflexões sobre **a aprendizagem em História**?

No decorrer de alguma disciplina?

() sim () não

Especifique:

Em eventos promovidos pela Universidade?

() sim () não

Qual (is):

Através de leituras, como: textos, livros, artigos?

() sim () não

Qual (is): _____

Através de cursos de capacitação?

() sim () não

Qual (is): _____

4. Outra tarefa da Didática da História está associada **à normatização** da prática do professor em sala de aula.

Escolha entre as tarefas da Didática da História enumeradas, aquela que você julga mais importante em sua prática:

() a preocupação com conteúdos a serem ensinados.

() a organização de métodos e técnicas de ensino.

() a estruturação dos conteúdos.

() a seleção de materiais para a aula.

Explique a importância desta tarefa escolhida para o professor de História na prática da sala de aula. Justifique sua escolha:

5. No Curso de Licenciatura em História em que momento ocorreu reflexões sobre esta **normatização da prática do professor de História**?

No decorrer de alguma disciplina?

() sim () não

Especifique:

Em eventos promovidos pela Universidade.

() sim () não

Qual (is):

Através de leituras, como: textos, livros, artigos, etc.

() sim () não

Qual (is): _____

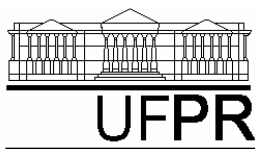
Através de cursos de capacitação.

() sim () não

Qual (is): _____

6. Sobre a sua formação no Curso de Licenciatura em Historia, o que você sente mais falta como professor? O que poderia ter sido contemplado enquanto você era acadêmico (durante o curso)?

APÊNDICE 2**INSTRUMENTO APLICADO À ALUNOS ACADÊMICOS
DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO BRASIL**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Prezado (a) Acadêmico (a):

O presente instrumento integra parte da investigação que estamos desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

O objetivo de pesquisa é investigar junto a professores ou futuros professores de História – como os mesmos percebem a Didática da História.

Sua contribuição é de fundamental importância para o desenvolvimento da referida pesquisa, por isso conto com sua colaboração que desde já agradeço.

Ana Claudia Urban.
claudiaurban@uol.com.br

PARTE 1:

Idade

() Masculino () Feminino.

Tem alguma experiência como professor: () sim () não

Há quanto tempo?

Em escola pública ou particular?

Em que etapa:

() Educação Infantil.

() 1ª. Etapa do Ensino Fundamental (1º. ao 5º. Ano)

() 2ª. Etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º. Ano)

() Ensino Médio.

Possui outra formação?

.....

.....

PARTE 2:

A Didática da História, tema da investigação em desenvolvimento é aqui entendida como uma disciplina preocupada com o ensino e com a aprendizagem em História.

Levando em conta sua trajetória acadêmica e/ou sua formação, responda as questões que se seguem:

2. A literatura aponta que a Didática da História possui três tarefas. A seguir apontamos essas tarefas. De acordo com seu entendimento, numera-as **1** a **3**, colocando-as em ordem de importância:

() Estabelecer normas para o ensino da História. (métodos de ensino, elaboração e uso de recursos e técnicas, avaliação).

() Analisar e investigar o significado da Ciência História de acordo com a realidade de seu tempo, ou seja, uma tarefa reflexiva.

() Fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem em História. (valorizar e acompanhar a aprendizagem de cada indivíduo, entender como se dá a aprendizagem em História)

Nas linhas abaixo argumente (explique) a seqüência que escolheu:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Considerando que, uma das tarefas da Didática da História está relacionada com a preocupação com a **aprendizagem em História**, ou seja, uma preocupação de como o aluno aprende a História. Posicione-se em relação a seguinte afirmação:

“Os jovens alunos de hoje em dia não aprendem História”

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Sobre o Curso de Licenciatura em História:

A) As orientações e conteúdos históricos que se estudam no Curso de História são suficientes e adequados para a atuação de um futuro professor?

1. São totalmente adequados. ()
2. São parcialmente adequados. ()
3. São pouco adequados. ()
4. Não servem para ser professor da Educação Básica ()

B) Você acredita que os conteúdos de Didática Geral e Psicologia, que estão presentes do Curso de Licenciatura em História, são imprescindíveis para a formação de um professor de Educação Básica?

1. Sim ()
2. Não ()
3. Não sei ()

Explique tua resposta:

.....

.....

C) Na seqüência são apresentados alguns elementos sobre a formação inicial de um professor de História. Assinale para cada afirmação o grau de importância que você atribui aos mesmos, levando em conta os seguintes valores:

- 1 **Muito importante** - pois o curso de formação inicial é o espaço para discutir/estudar acerca destas questões.
- 2 **Importante** – mas é possível ter esses conhecimentos por meio de outras fontes ou cursos independentes .
- 3 **Pouco importante** – pois outros conteúdos ou conhecimentos poderiam ter mais horas durante o curso.
- 4 **Não é necessário** que se realize na formação inicial, pois com a prática em sala de aula se aprende.
- 5 **Não opino** pois este conteúdo não foi ensinado no curso até o presente momento.

	1	2	3	4	5
Organização do currículo (aspectos da Didática Geral)					
Conteúdos relacionados com a Psicologia.					
Estudos acerca de como a História foi ensinada em outras épocas.					
Discussões sobre a Didática da área curricular específica – a História.					
Reflexões sobre a forma como os alunos aprendem a História.					
Estudos sobre princípios epistemológicos que norteiam o processo de ensino e aprendizagem em História.					
Organização do sistema escolar.					
Reflexões acerca das necessidades de orientação temporal.					
Conteúdos específicos correspondentes a História.					
Elaboração de recursos metodológicos, técnicas e métodos para dar aulas.					
Conteúdos e/ou leituras que permitam refletir sobre como os alunos pensam ou aprendem a História.					
Conhecimentos sobre avaliação.					
Estudos sobre o uso de documentos históricos em classe.					
Sistematização quanto ao uso de tecnologias de informação e comunicação (multimídia, Internet e outras) nas aulas de História.					
Discussões sobre a importância do trabalho com o patrimônio (museu) nas aulas de História.					
Conhecimentos sobre temas transversais do currículo de Educação Básica (pluralidade cultural, ética, outros)					

D) Assinale entre as informações abaixo, duas que expressam as razões pelas quais você ingressou no Curso de Licenciatura em História:

- () Poder participar de concursos públicos para ser professor (a).
- () Enriquecer o currículo pessoal.
- () Refletir sobre aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem em História.
- () Para ter uma melhor qualificação profissional e investir na carreira do magistério.
- () Para realizar pesquisas da área de História.
- () Esta não foi a minha primeira opção ao fazer o Vestibular.

Em relação à formação recebida (ou que ainda esta recebendo) no Curso de História:

E) De que forma as disciplinas voltadas às discussões sobre o ensino de História tem contribuído em sua formação?

.....

.....

.....

.....

.....

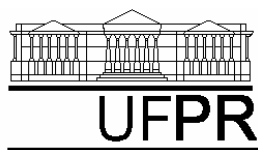
.....

F) Quanto às atividades relacionadas a Estágio Supervisionado (atividades práticas) você acredita que deveriam acontecer:

- () Exclusivamente em uma escola de Educação Básica.
 - () Em diversas escolas de Educação Básica.
 - () Na Universidade, durante o desenvolvimento das aulas de prática de ensino. (práticas simuladas).
 - () Outra.
-

APÊNDICE 3

INSTRUMENTO – PROFESSORES FORMADORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado Professor (a):

O presente instrumento integra parte da pesquisa que estamos desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação da UFPR, na linha de pesquisa Cultura, escola e ensino.

Entre os objetivos da pesquisa está a investigação junto aos professores que trabalham com o ensino de História – sobre qual é o significado da Didática da História no curso de formação de professores.

Sua contribuição é de fundamental importância para o desenvolvimento da referida pesquisa e para que os seus resultados possam contribuir para a qualidade do ensino de História.

Assim sendo, agradecemos antecipadamente e contamos com sua colaboração, colocando-nos à disposição para trocarmos idéias a respeito.

Cordiais saudações.

Ana Claudia Urban.
claudiaurban@uol.com.br

PARTE 1:

Sexo: () Masculino () Feminino.

Sua formação é: _____

Disciplinas que ministra no curso de História:

Quanto tempo atua com essas disciplinas no curso de História: _____

As disciplinas que leciona integram o Departamento de História?

() sim () não.

Caso sua resposta seja negativa, poderia registrar em qual departamento/setor em que estão organizadas?

PARTE 2:

A Didática da História, tema da pesquisa em andamento, é aqui entendida como a disciplina preocupada com o **ensino e aprendizagem em História** e, pode ser nomeada de diferentes formas, como: Prática de Ensino, Metodologia da História, Estágio Supervisionado em História e outras.

Levando em conta a sua experiência enquanto professor (a) que atua junto aos cursos de formação de professores, responda as questões:

1. A literatura sobre a Didática da História aponta que esta disciplina possui, fundamentalmente, três preocupações. A questão seguinte apresenta essas **preocupações**.

De acordo com seu entendimento, numere-as de **1** a **3**, colocando-as em ordem de importância:

- () Estabelecer normas para o ensino de História.
- () Analisar e investigar o significado da Ciência História de acordo com a realidade de seu tempo, ou seja, uma tarefa reflexiva.
- () Fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem em História.

Nas linhas abaixo argumente (explique) a seqüência que você escolheu:

2. Considerando que o ensino de História possui uma estreita relação/preocupação com a **aprendizagem em História**, ou seja, a preocupação em como o aluno aprende a História. Posicione-se em relação à seguinte afirmação:

“Os jovens alunos de hoje em dia não aprendem História”

[illegible]

3. Quais são os conteúdos predominantes nas disciplinas que leciona para o Curso de História? (particularmente as disciplinas voltadas ao ensino de História)

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

4. Dentro dos conteúdos apontados anteriormente:

a) Como você percebe a sua finalidade no processo da formação dos futuros professores de História?

b) Em sua opinião, quais propostas da sua disciplina que melhor sensibilizam os acadêmicos em relação à preocupação com o ensino/aprendizagem em História?

5. Em um instrumento anterior da pesquisa, aplicado aos professores que atuam na Educação Básica e acadêmicos em fase de conclusão de curso, perguntamos sobre o que mais sentiram falta no processo de formação, bem como o que, em seu entendimento, poderia ter sido contemplado em sua formação inicial.

Algumas respostas obtidas foram:

REPOSTA 1:

Divisão dos cursos de Licenciatura e Bacharelado. Tal divisão desvalorizou o profissional da história, diferentemente da idéia de valorizar o professor.

RESPOSTA 2:

A carga horária das disciplinas destinadas ao trabalho em sala de aula foram insuficientes e concentradas nos anos finais da graduação. Ocorreu uma maior preocupação em relação ao desenvolvimento da pesquisa do que um trabalho voltado para o magistério.

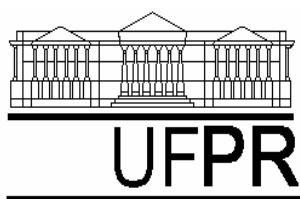
RESPOSTA 3:

O que mais faltou foi a ligação entre conteúdos ensinados e a realidade de uma sala de aula.

Você acredita que as disciplinas que ministra contemplam ou podem contemplar os elementos apontados nas respostas anteriores? De que forma?

6. Indique algumas das referências bibliográficas que utiliza em suas aulas:

APÊNDICE 4
INSTRUMENTO APLICADO À ALUNOS ACADÊMICOS DE
BARCELONA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UNIVERSIDADE DE BARCELONA

Estimado (a) Profesor (a):

El presente instrumento integra parte da la investigación que estamos desarrollando en el Programa de Posgrado en Educación de la UFPR.

El objetivo de la misma es investigar junto a los profesores o futuros profesores que trabajan con la enseñanza de la Historia o Ciencias Sociales – cómo los mismos perciben la Didáctica de la Historia.

Su contribución es de fundamental importancia para el desarrollo de la referida pesquisa, por todo ello contamos con su colaboración que desde ya te agradezco.

Ana Claudia Urban.
claudiaurban@uol.com.br

PARTE 1:

Edad

() Masculino () Femenino.

Su formación es:

Licenciad (o) en

Universidad

Año de la finalización

Tiene experiencia docente: () sí () no

¿Cuánto tiempo?

¿En escuela pública o privada?

¿En que etapa educativa?

Otra titulación.....

2. Considerando que, una de las tareas de la Didáctica de la Historia está relacionada con la preocupación con el **aprendizaje en Historia**, o sea, una preocupación en cómo el alumno aprende la Historia. Posiciónese en relación a la siguiente afirmación:

“Los jóvenes alumnos de hoy en día no aprenden Historia”

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Sobre la **Formación Inicial**:

A) A continuación son presentados algunos elementos acerca de un curso de formación inicial de profesores de Historia (Ciencias Sociales). Señale para cada afirmación el grado de importancia que atribuí a los mismos, llevando en cuenta los siguientes valores:

- 1 **Muy importante** - pues el curso de formación inicial es el espacio para discutir/estudiar acerca de estas cuestiones.
- 2 **Importante** - pero es posible tener esos conocimientos por medio de otras fuentes o a través de cursos independientes.
- 3 **Poco importante** - pues otros contenidos o conocimientos podrían tener más horas durante el curso.
- 4 **No necesario** que se realice en la formación inicial, pues con la práctica en las clases se aprende.
- 5 **No opino** pues este contenido no es enseñado en el curso CAP.

	1	2	3	4	5
Organización del currículum. (aspectos de pedagogía general)					
Contenidos relacionados con a Psicología educativa.					
Estudios acerca de cómo la Historia fue enseñada en otras épocas.					
Discusiones sobre la Didáctica del área curricular específica – Historia.					
Reflexiones sobre la forma como los alumnos aprenden la Historia.					
Estudios sobre principios epistemológicos que nortean el proceso de enseñanza y aprendizaje en Historia.					
Organización escolar (sistema educativo)					
Reflexiones acerca de las necesidades de orientación temporal.					
Contenidos específicos correspondientes a la Historia.					
Elaboración de recursos metodológicos, técnicas y métodos para dar clases.					
Contenidos y/o lecturas que permitan reflexionar sobre cómo los alumnos piensan o aprenden la Historia.					
Conocimientos sobre la evaluación.					
Estudios acerca del uso de documentos históricos en clase.					
Uso de TIC (multimedia, Internet y otras)					
Discusiones sobre la importancia del trabajo con el patrimonio (museo) en las clases de Ciencias Sociales					
Conocimientos de temas transversales del currículum de formación de la enseñanza de secundaria (educación cívica, ambiental, consumismo, diversidad cultural, otros)					

4. En relación al **CAP** (Certificación de Aptitud Pedagógica):

A) Señala entre las afirmaciones abajo, **dos** que expresan las razones por las cuales me he matriculado en Curso de Certificación de Aptitud Pedagógica (CAP):

- () Está interesado (a) en ser profesor (a).
- () Poder participar en concursos o oposiciones para ser profesor (a).
- () Enriquecer su currículum personal.
- () Reflexionar acerca de aspectos en torno a la enseñanza y aprendizaje de alumnos en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- () Para mejorar la carrera como profesor (a)

En relación a la formación recibida (y que aún estás recibiendo) en el curso CAP de Ciencias Sociales:

B) ¿De qué forma o módulo de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía y Historia ha contribuido en su formación y en relación a la práctica de la enseñanza de la Historia?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

C) Cuanto al ciclo de prácticas docentes, crees que deberían acontecer:

- () Exclusivamente en un centro de enseñanza secundaria.
- () En diversos centros de enseñanza secundaria.
- () En la Universidad, durante el curso de CAP (prácticas simuladas).
- () Otra.

.....

.....

ANEXOS

ANEXO 1

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NAS LICENCIATURAS

PARECER No. 292/1962 DE 14 DE NOVEMBRO DE 1962

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NAS LICENCIATURAS

● PARECER Nº 292/62, aprovado em 14 de novembro de 1962

Relator: Cons. Valnir Chagas

Os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio. É desta última parte que nos cabe tratar aqui; e, ao fazê-lo, temos por suposto que não se há de entender como professor, mesmo "de disciplina", aquele que apenas cumpre mecanicamente a tarefa de "dar aulas". Todo professor é basicamente um educador; e só age como tal o que faz de cada ensino particularizado um instrumento para a formação integral do aluno. Em última análise, portanto, o futuro aluno constitui o dado fundamental a ser levado em conta na preparação pedagógica dos licenciados; e a partir dessa constante desdobram-se as soluções em dois planos mutuamente complementares. Num plano decrescente, encara-se a situação "ensinar-aprender" em seu tríplice aspecto de aluno, matéria e método, enquanto num plano crescente focaliza-se o processo educativo como um todo mais amplo em que se inserem as componentes aluno, escola e meio.

O primeiro envolve as relações aluno-matéria e matéria-método, causa de longas controvérsias em que se pretende sempre estabelecer a prevalência de um elemento sobre o outro. Tal, porém, já não ocorre no caso presente. A posição em que nos situamos retira dessas relações qualquer sentido polêmico, visto que se em função do aluno, e para ele, é que verdadeiramente existem as matérias, estas valem como ordenação de conhecimentos na medida em que também representam meios para desenvolver-lhe formas positivas de pensamento, sentimento e ação. Na linguagem da fórmula "ensinar "X" a João", soa-nos tão absurdo o restritivo "ensinar "X", em que se ignora totalmente o aluno ao erigir o conhecimento à categoria de fim em si mesmo, quanto o dispersivo "ensinar a João" de certo pedagogismo que vai desaparecendo em nossos dias. Impossível como é abstrair qualquer desses três elementos, sem produzir mutilações irreparáveis, não vemos como fugir às duas únicas soluções possíveis: a de "ensinar X a João", admissível em determinadas circunstâncias, e a definição geral de "ensinar a João X", em que João tem precedência sobre X, e ambos sobre o ensinar. Como este se ajusta a João pela via de X, segue-se que desde logo temos como indiscutível a predominância funcional da matéria sobre o método. Afinal, o "que

ensinar" preexiste ao "como ensinar" e de certo modo o condiciona, o que não implica negar validade à metodologia teórica e prática da Educação. Do contrário, já não se cogitaria sequer de um treinamento didático, porque este fluiria, então, inteiramente, das próprias matérias encaradas como tais.

Afora, portanto, a parte de conteúdo fixada no currículo de cada curso, deve o candidato à licenciatura realizar estudos que o familiarizem com os dois outros aspectos imediatos da situação docente: o aluno e o método. No primeiro caso, em que se tem em vista o tipo especial do aluno da escola média, parece-nos indispensável a Psicologia da Adolescência, cujo ensino absolutamente não exclui, antes supõe, a consideração em plano secundário, como cores de fundo, das demais etapas do desenvolvimento humano. No segundo caso, deve ser focalizado o ato de ensinar com o seu correlato prévio do aprender. Para isto aconselham-se a Didática e a Psicologia da Aprendizagem (incluindo esta obviamente o capítulo de Motivação), além da Prática de Ensino, para trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente. É de estranhar que até agora, entre as exigências oficiais para a formação do magistério, ainda não figurasse a Prática de Ensino com o merecido relevo. O fenômeno talvez se explique como um reflexo do próprio meio social, onde não se concebe que uma intervenção cirúrgica — para usar o símile consagrado — esteja a cargo de médico que a faça pela primeira vez e, paradoxalmente, se entregue a educação de uma criança ou de um jovem, ato que tem repercussões para toda a vida, a professores que jamais se defrontaram antes com um aluno.

É certo que a legislação específica de há muito exige um Colégio de Aplicação. A realidade, porém, veio demonstrar a procedência dos receios com que foi recebida tal iniciativa, que não implicava a obrigatoriedade da Prática de Ensino, porquanto esta se entendia mais como tema de programa do que como objeto de um mínimo curricular. Devendo ser um estabelecimento-modelo, de montagem evidentemente custosa e difícil, esse colégio deixou de surgir na maioria das faculdades de Filosofia. Mesmo naquelas em que foi criado, o seu funcionamento ou reproduziu a rotina dos educandários comuns ou dele fez uma autêntica "vitrine pedagógica", onde os alunos-mestres passivamente assistem, como espectadores, ao que a rigor não lhes é dado fazer. E quando excepcionalmente o fazem, através das aulas artificialmente planejadas, a experiência de cada um se limita, por todo um curso de quatro anos, a duas ou três horas em que assistem passivamente, se algo podem captar, aspectos circunstanciais da função de ensinar.

Não se põe em dúvida, com isto, a conveniência de que existam colégios-padrão junto às faculdades onde se formam os professores destinados ao ensino de grau médio. O que se discute é a sua característica de órgãos de aplicação; e o que se pretende, pois, é simplesmente redefinir os como centros de experimentação e demonstração. A Prática de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os "internatos" dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu triplice aspecto de planejamento, execução e verificação.

É óbvio que não se imagina fique o estudante entregue à própria sorte, cometendo erros e adquirindo vícios que dificilmente se estirparão mais tarde. Esta enfim já é a situação atual que precisamente se pretende corrigir. Ao invés disso, o que se preconiza é o estágio supervisionado, em que o aluno-mestre será assistido por professores especialmente designados para orientá-lo e, quando for o caso, levado a frequentes observações junto ao Colégio de Experimentação e Demonstração. Assim preparado e trazendo para discussão a experiência dos seus próprios êxitos e fracassos, transforma-se ele no veículo de uma contínua renovação dos padrões escolares do meio, o que importa numa vantagem a mais como serviço de extensão. Aliás, a ideia de um *in-service training* para o magistério é hoje reivindicada e generalizada. Nos programas que se delineiam para dar-lhe forma, aparece invariavelmente, por entre as diversidades que ela decerto comporta, a solução do *estágio supervisionado* com utilização crescente das *escolas da comunidade*.

Do segundo plano em que se desdobra a formação pedagógica para a licenciatura, cabe ainda considerar as componentes escola e meio, já que do aluno tratamos anteriormente. A fim de que o futuro mestre conheça a *escola* onde atuará, prescreve-se a Administração Escolar estudada não em profundidade, que para tanto existem cursos mais apropriados, porém como uma fixação de elementos relacionados com os seus objetivos, a sua estrutura e os principais aspectos do seu funcionamento. Para tornar presente a influência do *meio*, que se projeta no comportamento de professores e alunos e define a própria escola, pode-se indicar matéria especial ou fazê-lo indiretamente, através mais uma vez da Administração. Optamos pela segunda hipótese, fiéis ao propósito de fixar um mínimo que, além da sobriedade, tenha a virtude de não interferir demais na parte de conteúdo. Mesmo porque desta forma se torna possível, em estudo para assim dizer introdutório, dar uma visão unitária do binômio escola-sociedade expresso no que imaginamos seja uma autêntica Administração Escolar Brasileira, uma administração em que se focalize a escola e, em primeiro plano, a escola média, pelas suas múltiplas conexões com a comunidade local e nacional.

Em resumo, o mínimo a ser exigido para a preparação pedagógica do licenciado deve abranger:

1. Psicologia da Educação: Adolescência. Aprendizagem.
2. Elementos de Administração Escolar.
3. Didática.
4. Prática de Ensino, sob forma de estágio supervisionado.

À primeira vista, este esquema parece reeditar, com algumas alterações, a sobrecarga dos currículos anteriores; mas isto absolutamente não se verifica. Tais currículos traziam, desde logo, as respectivas disciplinas dispostas pelo mínimo de anos ou séries. Na solução proposta, que diminui as próprias matérias de um terço, o que se imagina é uma "dosagem" máxima por semestres: um semestre para Adolescência, outro para Aprendizagem, um terceiro para Administração e o quarto para Didática, além do estágio supervisionado, num total de cinco semestres — disciplinas que não chegam a constituir um semestre letivo completo, mesmo em regime de tempo parcial. Com isto, a parte pedagógica da licenciatura fica reduzida de um quarto (que ocupa no sistema ainda em

vigor) para um oitavo do período de quatro anos, reservando-se assim mais um oitavo, equivalente a um semestre letivo, para o aprofundamento das especialidades relativas aos diversos cursos.

Daí não se há de inferir que todo o ensino profissional deva ser feito concomitantemente, como num ciclo à parte, e sem qualquer ligação com as matérias do conteúdo. Pelo contrário: o seu desenvolvimento supõe a observância de critérios de hierarquia por força dos quais alguns temas são pré-requisitos de outros. Adolescência e Aprendizagem, por exemplo, situam-se naturalmente antes de Administração Escolar e Didática; o estágio apresentará sem dúvida melhor rendimento se iniciado quando o ensino destas últimas estiver pelo menos a meio caminho. Ademais, é por todos os títulos desaconselhável separar o "*como ensinar*" do "*que ensinar*". A Didática não é "*un moulin qui tourne en vide*"; é a arte de *ensinar alguma coisa a alguém* ou, na definição clássica de Comenius, "*a arte de ensinar tudo a todos*".

Disso resulta, como aliás foi salientado no Parecer nº 283/62, que já não se concebe um curso exclusivamente de Didática, visto que, até o último semestre do ano terminal (não nos referimos a "*série*"), sempre estarão presentes matérias de conteúdo. A licenciatura é um grau apenas *equivalente* ao bacharelado, e não *igual* a este *mais* Didática, como acontece no conhecido esquema 3 + 1. O tempo e o esforço utilizados naquela para a formação pedagógica, dentro da duração fixada para o curso, serão no bacharelado empregados para intensificação das respectivas especialidades. Assim, para obter os dois diplomas, terá o aluno de prolongar os estudos pelo tempo correspondente, conforme o plano do estabelecimento, ao aprofundamento dessas especialidades, se for inicialmente licenciado, ou para a sua preparação como professor, se for bacharel.

Como conclusão, reunimos estas considerações no incluso projeto de resolução, de cujos dispositivos apenas o relativo à Prática de Ensino se aplica à licenciatura em Pedagogia, porquanto as outras matérias estão contidas, com maior amplitude, no currículo já aprovado para esse curso.

ANEXO 2

DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE HISTÓRIA

PARECER CNE/CES 492/2001

PARECER CNE/CES 492/2001 - HOMOLOGADO

Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia		
RELATOR(A): Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo		
PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000126/2001-69		
PARECER N.º: CNE/CES 492/2001	COLEGIADO: CES	APROVADO EM: 03/04/2001

I – RELATÓRIO

Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE.

A Comissão constituída pelas Conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Vilma de Mendonça Figueiredo e Silke Weber analisou as propostas provindas da SESu referentes aos cursos mencionados e procedeu a algumas alterações com o objetivo de adequá-las ao Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior, respeitando, no entanto, o formato adotado pelas respectivas Comissões de Especialistas que as elaboraram. A Comissão retirou, apenas de cada uma das propostas, o item relativo à duração do curso, considerando o entendimento de que o mesmo não constitui propriamente uma diretriz e será objeto de uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior, o que foi objeto do Parecer CNE/CES 583/2001.

II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

A Comissão recomenda a aprovação das propostas de diretrizes dos cursos mencionados na forma ora apresentada.

Brasília(DF), 03 de abril de 2001.

Conselheiro(a) Silke Weber – Relator(a)

Conselheiro(a) Eunice Ribeiro Durham

Conselheiro(a) Vilma de Mendonça Figueiredo

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, em 03 de abril de 2001.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro Jose Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente

DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE HISTÓRIA

Introdução

Este texto apresenta-se como proposta cuja finalidade é substituir o currículo mínimo dos cursos de Graduação em História, que fornecia os parâmetros básicos a sua organização curricular no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.

Para os profissionais que integram a área de conhecimento da História, a substituição do currículo mínimo por instrumento diferente não é necessidade que decorra unicamente da aprovação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ela se impunha, há já bastante tempo, pelas transformações ocorridas desde a década de 1960 na mencionada área de conhecimento, como configurada no Brasil. Com efeito, quando do estabelecimento do antigo currículo mínimo, na década de 1960, os cursos de Graduação em História apresentavam quase todos, neste país, baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada (quando não a simples ausência) de atividades de pesquisa desenvolvidas por docentes e, com maior razão, por estudantes. Os professores universitários trabalhavam em condições difíceis, marcadas quase sempre pela ausência do regime de dedicação exclusiva; inexistia um sistema de bolsas de pesquisa para docentes e discentes. A época inaugurada pela década seguinte, entretanto, em função de mudanças que se davam no seio da área de conhecimento e de transformações institucionais importantes - surgimento e expansão do regime de dedicação exclusiva, implantação progressiva de um sistema nacional de Pós-Graduação em História, aparecimento de um sistema consistente e permanente de bolsas de pesquisa para professores e alunos, mais tardiamente uma proliferação das revistas e outras publicações especializadas -, foi marcada por passos muito importantes no sentido da profissionalização dos historiadores e da consciência da necessária indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na Universidade, ponto posteriormente transformado em preceito constitucional. Eis aí algumas das razões que explicam ter-se transformado o antigo currículo mínimo em instrumento arcaico, acanhado e em descompasso com os progressos do setor.

Outrossim, as mudanças foram ainda mais gerais, no campo da História e para os historiadores. Com efeito, nos anos que vão de 1968 a 1980 apareceram, em diferentes cronologias segundo os países (por exemplo já claramente em 1974 no caso da França, em 1980 nos Estados Unidos, bem mais tarde entre nós, pelo menos como consciência de rupturas radicais), questões que levavam à nova e mais complexa configuração do quadro em que se desenvolviam os estudos históricos. Se houve querelas epistemológicas e teóricas às vezes acirradas, o que mais interessa a nosso assunto é a formidável ampliação ocorrida nos objetos e enfoques disponíveis para os historiadores. Diante dela, o currículo mínimo passou a ser mais do que nunca uma camisa de força; e a solução não seria a simples inclusão de novas áreas de conhecimento histórico e disciplinas afins em sua lista, já que a mencionada ampliação foi de tal ordem que, de fato, impunha a introdução de escolhas: não seria possível, obviamente, tentar esgotar a totalidade do campo percebido para os estudos da História no âmbito de um curso de Graduação, cuja duração deve obedecer a limites de ordem prática e relativos aos custos aceitáveis na formação de especialistas.

A mesma ampliação se dava quanto às ocupações funcionais dos profissionais formados em História no Brasil. Se a tradicional dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura parecia bastar no começo da década de 1960, ela parece cada vez mais limitada ou acanhada numa época como a nossa, quando, além das tradicionais destinações (ensino de primeiro e segundo grau,

por um lado; ensino universitário ao qual se vinculava a pesquisa, por outro), pessoas formadas em História atuam, crescentemente (e a lista a seguir é seletiva, incompleta): em institutos de pesquisa que não desenvolvem atividades de ensino; realizando pesquisas ligadas a questões vinculadas ao patrimônio artístico e cultural, à cultura material (associação Arqueologia/História, atuação em museus) ou a serviço dos meios de comunicação de massa (imprensa, televisão etc.); funcionando em assessorias culturais e políticas também; trabalhando na constituição e gestão de bancos de dados, na organização de arquivos e em outras áreas de um modo geral ligadas à reunião e preservação da informação.

Note-se que a esta ampliação das áreas de atuação corresponde outra, relativa às linguagens cujo manejo pelos profissionais formados em História tornou-se corrente. Se a forma discursiva continua sendo o meio mais usual de expressão entre historiadores, o domínio de técnicas de análise semântica ou semiótica aplicadas a diferentes linguagens (textual, iconográfica, audiovisual etc.), a possibilidade de elaborar vídeos e CD-ROMs ao lado dos textos tradicionais, em certos casos (como por exemplo em História Econômica e em Demografia Histórica) o manejo da estatística e de simulações complexas utilizando o computador, vieram a ser corriqueiros. Tornava-se cada vez mais urgente, portanto, um aggiornamento na formação de Graduação em História.

Observe-se que, com todas estas novidades e em especial com sua busca de contatos interdisciplinares e transdisciplinares em proporções nunca vistas, a História sempre manteve a sua especificidade como área do conhecimento. Especificidade esta que não tem a ver tanto com o objeto - em termos gerais, comum a todas as ciências humanas e sociais - mas, sim, com uma forma particular de lidar com as temporalidades e com a exigência de uma formação específica que habilite o profissional de História a um trabalho com variadas fontes documentais, respeitando em cada caso os parâmetros sociais e culturais de seu contexto de formação época a época.

Ao mesmo tempo, não é possível deixar de considerar a enorme diversidade, sob vários pontos de vista, das regiões do Brasil e, mais especificamente, nelas (ou mesmo no interior de cada região), dos programas de História existentes. Se nos limitarmos exclusivamente ao que é específico, uma grande diferença existe, por exemplo, entre os programas de História que oferecem exclusivamente formação na Graduação e aqueles - em número muito minoritário ainda - que possuem a Pós-Graduação *stricto sensu*.

De início, nos tempos pioneiros da expansão do ensino de Pós-Graduação, mais de um quarto de século atrás, notava-se certa hostilidade, muitas vezes não de todo aberta ou explícita, entre uma Pós-Graduação ainda e docentes ainda não titulados como doutores (e que portanto não desempenhavam tarefas de ensino e orientação na Pós-Graduação) cujo trabalho se desenvolvia numa Graduação eivada de problemas, a começar pela matrícula de alunos cada vez mais numerosos. Com o tempo, entretanto, bem como com os progressos consideráveis ocorridos na titulação dos profissionais e a ampliação das atividades de pesquisa mesmo entre os estudantes da Graduação, tendeu-se, pelo contrário, a uma crescente integração entre Graduação e Pós-Graduação nos programas de História: a qual, não achando, nas estruturas derivadas do antigo currículo mínimo de Graduação e da legislação específica (pensamos nas leis nacionais mas também nas regras de organização interna das universidades) relativa à Pós-Graduação, bases institucionais suficientes, buscou soluções diversas, a exemplo dos laboratórios que integravam docentes e discentes do programa na sua totalidade (Graduação e Pós-Graduação). Tais soluções tinham a desvantagem de uma falta de sanção suficiente às suas atividades: em muitos casos, as atividades dos laboratórios ou das outras formas

pensadas para promover a integração Graduação/Pós-Graduação não podiam, por exemplo, ser computadas no regime de horas de trabalho semanais dos docentes, ou como créditos para os discentes. Aos poucos surgiram tentativas mais ambiciosas no sentido da integração - o programa PROIN/CAPEs, por exemplo, tem resultado por vezes em práticas e produtos de grande interesse - mas sem dúvida é necessário que a própria organização curricular contribua para tal integração e a favoreça.

É preciso reconhecer, entretanto, que numerosos programas de História no país, além de não disporem ainda de uma pós-graduação *stricto sensu*, estão longe de estabelecê-la. Por mais que tais programas, por vezes, criem cursos de Pós-Graduação *lato sensu* de enorme interesse e da maior importância, por exemplo, na formação continuada dos profissionais que atuam no ensino fundamental e no ensino médio e nas necessárias atividades de extensão que inserem as instituições de ensino superior em suas respectivas regiões e contextos sociais, continua sendo verdadeiro que grandes diferenças constata-se segundo esteja ausente ou presente a formação pós-graduada *stricto sensu* num dado programa.

Razões diversas podem, também, levar alguns programas a reforçar setores que, em outras instituições de ensino superior, encontram-se muito menos desenvolvidos. Assim, a História da África Negra, por exemplo, que sem dúvida deveria estar mais presente entre nós, em alguns casos de fato está, enquanto em outros não conseguiu ainda estabelecer-se minimamente por falta de meios suficientes para tal. Setores como a História Antiga e Medieval, de difícil desenvolvimento devido à necessidade de aprendizagem de línguas ditas "mortas" ou da associação Arqueologia/História, assumem dimensões e importância relativamente grandes em alguns programas, em que abrem opções específicas para os alunos já na Graduação, mas não em outros, onde existem só minimamente.

Muitos programas de formação em História manifestam preocupação especial com a História Regional, por exemplo em áreas do país em que a produção de obras históricas a elas relativa é ainda pequena, sendo desejável reforçar desde a Graduação o interesse pelos assuntos regionais numa perspectiva histórica. Por razões que são extremamente variáveis, certas especialidades em História do Brasil estão muito mais presentes em alguns programas de Graduação (e Pós-Graduação) do que em outros. E estes são somente uns poucos exemplos tomados ao acaso.

Estes e outros fatores de diversidade, bem como a vontade de abrir escolhas flexíveis numa época em que o campo possível de atuação dos profissionais formados em história se ampliou muito, conduzem à necessidade de diretrizes curriculares bem mais abertas do que as do antigo currículo mínimo.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do

patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.

2. Competências e Habilidades

A) Gerais

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematicar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

3. Estruturação dos Cursos

Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

4. Conteúdos Curriculares

Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de:

1. Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais.
2. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento.

3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio.

No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

5. Estágios e Atividades Complementares

1. As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente.

2. As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra-classe, participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos.

6. Conexão com a Avaliação Institucional

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.

ANEXO 3

**EMENTAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ - BRASIL**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG**CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA****EMENTÁRIO****ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA I**

Concepções historiográficas e educacionais vigentes no ensino de História, na educação básica. Objetivos do ensino de História na educação básica e os livros didáticos. Problemática de conceitos e práticas. Modalidades de avaliação no ensino de História, na educação básica. Investigação da realidade educacional. Elaboração e desenvolvimento de projetos de investigação e/ou ação no espaço escolar e em outras realidades educacionais. Organização e apresentação de relatórios.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA II

Investigação da realidade educacional. Desenvolvimento e análise dos projetos de investigação e/ou ação no espaço escolar e em outras realidades educacionais. Produção de memorial técnico científico conclusivo.

OFICINA DE HISTÓRIA I

História e necessidades sociais de orientação no tempo - Pensar historicamente - Identidades e conhecimento histórico - saberes históricos e saber histórico escolar - produção de saberes históricos na ciência e no senso comum - a pesquisa como princípio do pensamento crítico, criativo e científico - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e práxis - prática de investigação sobre a relação entre o conhecimento histórico e as necessidades sociais de orientação temporal - A constituição da História como disciplina escolar - os objetivos do ensino escolar de História e sua historicidade - o conhecimento histórico na escola e suas características - prática de investigação sobre a realidade escolar no contexto do ensino da História - levantamento de características e questões sobre a realidade observada – elaboração e desenvolvimento de pesquisa coletiva sobre um aspecto do ensino escolar de História - avaliação da atividade e do conhecimento produzido.

OFICINA DE HISTÓRIA II

Conhecimento e meios de comunicação de massa - Comunicação e educação - Mídia, controle social e dominação cultural – Linguagens dos diferentes meios e recursos para o ensino da História - Metodologia da História e Metodologia do Ensino da História – Documento histórico: papel na pesquisa e no ensino da História - Oficina de produção de atividades e materiais didáticos a partir de diferentes linguagens.

OFICINA DE HISTÓRIA III

Memória e Ensino de História em espaços não-escolares - História, Memória e Educação - Lugares de memória - Arquivos e museus - Patrimônio histórico - Instituições da sociedade civil e mobilização do conhecimento histórico na fundamentação das idéias e ação social - elaboração de prática pedagógica a partir de espaços não-escolares de ensino de História.

OFICINA DE HISTÓRIA IV

Definições de material didático, manual, livro didático e livro paradidático - Conhecimento histórico, documento e livro didático - Aspectos da evolução histórica do livro didático de História - Linhas gerais do debate acadêmico acumulado sobre o tema do livro didático de História e o "estado da arte" - Políticas públicas para livros e outros materiais didáticos - Critérios e metodologias para avaliação de livros didáticos de História - oficina de análise de livros didáticos de História.

OFICINA DE HISTÓRIA V

Bases da elaboração de materiais a partir das disposições curriculares, culturais e acadêmicas dos sistemas educacionais. Relações entre concepções de História e Educação e suas relações com as características dos materiais didáticos. Atividades coletivas de produção de material didático. Produção de textos acadêmicos versando sobre as relações entre o conhecimento histórico, historiografia e ensino de história do século XIX.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM**CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA****EMENTAS:****DIDÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA**

Análise de temas e problemas relacionados ao estudo da didática aplicada no ensino de História. (Res. 165/05-CEP)

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I

Vivenciar o dia-a-dia da escola de 1º. e 2º. Graus conhecendo a rotina das atividades docentes e atuando como regente do processo de transmissão e produção do conhecimento na área de História. (Res. 165/05-CEP)

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II

Vivenciar o dia-a-dia da escola de 1º. e 2º. Graus conhecendo a rotina das atividades docentes e atuando como regente do processo de transmissão e produção do conhecimento na área de História. (Res. 165/05-CEP)

METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Estudo dos princípios epistemológicos que norteiam o processo de ensino/aprendizagem em história, incluindo o estudo da estrutura da educação brasileira, com ênfase nos aspectos legais, estruturais e técnico-administrativos. (Res. 165/05-CEP)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL**CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA****EMENTAS****DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

Caracterização e problematização dos elementos didáticos. O professor, o aluno e a mediação do conhecimento. Dimensões da didática da História.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Elaboração de projetos de ensino. Elaboração de textos didáticos. Organização do processo de ensino aprendizagem de história. Procedimentos didáticos do professor. Avaliação da aprendizagem. As diretrizes curriculares do ensino fundamental. Estágio Supervisionado.

METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA I

História do ensino de História. História das disciplinas escolares. A história como disciplina escolar.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

A aula como integração de múltiplos sujeitos. A escola como espaço de trabalho pedagógico. Produção de material didático para o ensino médio. As diretrizes curriculares para ensino médio. Estágio supervisionado.

ORIENTAÇÃO E PRÁTICA DE ENSINO I

Elaboração de projetos de ensino, textos didáticos. Estudo do processo de ensino–aprendizagem.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Organização de projetos de ensino para o ensino médio, observação em sala de aula.

METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA II

Livros didáticos e publicações sobre o ensino de História. Propostas curriculares para o ensino de história. A natureza do saber escolar.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

Estágio em escolas de ensino médio. Atuação e regência.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO**CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA****EMENTÁRIO:****DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Análise e avaliação crítica dos processos de ensino e da aprendizagem, à luz das concepções históricas.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental, discussão teórica e aplicabilidade metodológica de ensino. Avaliação de projetos especiais de ensino, articulados com a pesquisa.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Estágio Supervisionado em Ensino Médio, avaliação de projetos especiais de ensino, articulados com a pesquisa, prática de outras exigências de projetos pedagógicos e das necessidades próprias do ambiente Institucional Escolar.

PESQUISA E ENSINO DA HISTÓRIA I E II

(a ementa não constava em documento disponibilizado pela instituição)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE**CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA****TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA**

Estudo da construção da ciência histórica, suas concepções teóricas e procedimentos metodológicos

PRÁTICA DE ENSINO EM HISTÓRIA I

Estudo das concepções teóricas e metodológicas, educacionais e das políticas públicas para a educação e sua relação com o ensino da História

PRÁTICA DE ENSINO EM HISTÓRIA II

Capacitação para a prática pedagógica do profissional em História no ensino fundamental

PRÁTICA DE ENSINO EM HISTÓRIA III

Capacitação para a prática pedagógica do profissional em História para o ensino médio

.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR**PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO EM HISTÓRIA.**

Estágio supervisionado em escolas do Ensino Fundamental e Médio. Planejamento, Execução e Avaliação.

METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA I

Diferentes enfoques de História e suas implicações no processo educativo. Análise da situação do ensino na realidade brasileira. Alternativas metodológicas e elementos didáticos no ensino de História.

ANEXO 4

**PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DE
DIDÁTICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
UNIVERSIDADE DE BARCELONA**

Nom de l'assignatura: Didàctica de les Ciències Socials I

Codi de l'assignatura: 252010

Curs acadèmic: 2008-2009

Coordinació:

Departament: Dept. Didàctica de les Ciències Socials

Hores estimades de dedicació a l'assignatura

Factor hores/ECTS

25

Hores de treball dirigit	
Hores d'aprenentatge autònom	
Hores presencials	

Hores totals de treball de l'alumnat

0

Crèdits ECTS

0

Recomanacions

Coneixement de les teories de l'aprenentatge, disseny d'unitats de programació i avaluació de la matèria de Didàctica General

Per tal d'afavorir que l'alumnat assoleixi els objectius d'aquesta matèria es recomana:

- 1.Revisar i repasar els continguts de la Geografia en la programació actual de l'ESO i del Batxillerat.
- 2.Assistir regularment a classe talment que es faciliti la implicació personal en l'aprenentatge i la participació en les activitats en grup.

- 3.Exercitar hàbits de disciplina continuada i sistemàtica en el propi treball intel·lectual i l'aplicació -o aprenentatge si s'escau-d'estratègies de treball autònom i dels recursos d'avaluació formativa proposats pel professorat.
- 4.L'ús continuat dels recursos de la matèria
- 5.El seguiment de les activitats pràctiques com a mitjà d'aprofundiment en el domini dels procediments i habilitats bàsiques de la Geografia i de la seva Didàctica i també com a sistema per aprofundir en els coneixements teòrics de la matèria.
- 6.L'assistència a les tutories previstes sempre que es consideri necessari per a la bona marxa de l'aprenentatge personal. És aconsellable almenys una visita al semestre al professor/a de la matèria.

Competències que es desenvolupen en l'assignatura

- Anàlisi de conceptes estructurants de la didàctica de la Geografia.
- Anàlisi de diferents fonts d'informació i de recursos en Geografia.
- Síntesi d'informació i d'aprenentatges adquirits.
- Planificació de treballs de recerca geogràfica adaptada a l'àmbit escolar de l'Educació Primària.
- Elaboració d'unitats didàctiques i de programació en Geografia.
- Mostrar-se participatiu en el procés d'autoaprenentatge

Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Referits a coneixements

- 1.Identificar, establir i relacionar els nuclis conceptuals que defineixen la Didàctica i l'epistemologia de la Geografia.
- 2.Analitzar el currículum de Geografia i Història de l'etapa d'Educació Primària amb una especial atenció als continguts, procediments i criteris d'avaluació de la Geografia i exposar-ne els trets més rellevants.
- 3.Analitzar programacions per cicles de la Geografia al llarg de l'etapa d'Educació Primària.

4.Exposar el procés de la conceptualització de l'espai entre els 6 i els 12 anys.

Referits a habilitats, destreses

5.Exposar i aplicar els principals procediments de la Geografia (orientació i mesura de l'espai, representació gràfica i cartogràfica i anàlisi i lectura del paisatge)

6.Identificar, classificar i elaborar tipologies d'activitats d'aprenentatge per a l'ensenyament de la Geografia.

7.Identificar, exposar i elaborar activitats d'avaluació inicial, formativa i sumativa d'acord amb algun tipus de programació de la Geografia a l'etapa de Primària.

8.Elaborar unitats didàctiques i unitats de programació de contingut geogràfic.

Referits a actituds, valors i normes

9.Reflexionar sobre l'educació en valors des dels continguts geogràfics.

Blocs temàtics de l'assignatura

1. Didàctica i Geografia : nuclis conceptuals, plantejament general i teories de l'aprenentatge.

1.1. La Didàctica de les Ciències Socials : nuclis conceptuals.

1.2. La Geografia : objecte i mètode.

1.3. Ensenyament i aprenentatge de la Geografia : definició i estils.

2. El currículum de Geografia dins de l'àrea "Medi Social i Cultural" a l'etapa de Primària

2.1. El Currículum de Catalunya : estructura bàsica.

2.2. La Geografia en el currículum de l'Educació Primària.

2.3. Algunes propostes de seqüenciació per cursos. Anàlisi dels criteris utilitzats.

3. Els procediments de la Geografia i la conceptualització de l'espai

3.1. Concepte de procediment.

3.2. Els procediments en Geografia.

3.3. L'espai a l'Educació Primària : conceptualització, orientació i mesura, i representació gràfica.

4. Programació, estratègies d'aprenentatge i avaluació de la Geografia

4.1. La programació de la Geografia : criteris generals.

4.2. La programació d'etapa, de cicle i de curs.

4.3. La programació d'unitats de programació i d'unitats didàctiques : objectius, continguts, activitats d'aprenentatge i activitats d'avaluació. Anàlisi i valoració de models existents.

4.4. Les principals estratègies d'ensenyament i aprenentatge.

4.5. L'ús de les noves tecnologies en l'ensenyament i l'aprenentatge de la Geografia.

4.6. L'avaluació.

Avaluació acreditativa dels aprenentatges de l'assignatura

L'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat serà continuada -en cas que el nombre d'alumnes ho permeti-. Es tindrà en compte per realitzar aquesta avaluació la participació a classe o la realització d'exercicis puntuals breus sobre fonts d'informació geogràfica que tindrà un valor del 60%.

Les sessions teòriques s'avaluaran per mitjà d'una prova escrita -que pot ser de correcció objectiva o d'assaig obert-en la qual es demanarà algun tipus d'exposició i d'exercici pràctic en funció dels objectius que tindrà un valor del 10%.

Les sessions pràctiques s'avaluaran mitjançant la valoració del disseny d'una unitat de programació amb contingut geogràfic i l'elaboració d'una unitat didàctica completa dins de la unitat de programació anterior referida a un curs o cicle de l'etapa d'Educació Primària que tindrà un valor del 30 %

Avaluació única

Lectures i resums d'articles o parts de llibres amb un valor del 10 % del total de la nota. Realització de diversos treballs monogràfics amb un valor total del 40 % del total i examen final amb un valor del 50% del total.

Fonts d'informació bàsiques de l'assignatura

Llibre

BALE, J. (1988): *Didáctica de la Geografía en la escuela primaria*, Madrid, Morata. desenvolupament evolutiu del nen.

Proposta d'una educació geogràfica que vagi enllà de la disciplina.
Organitza un currículum en espiral a partir dels conceptes de localització, distribució i relació espacial en funció del

BAILEY, P. (1981) : *Didáctica de la Geografía*, Madrid, Cincel-Kapelusz. Llibre reflexiu però pràctic sobre els diferents aspectes a tenir en compte en la didàctica de la geografia, des de qüestions sobre la metodologia a l'ús de diferents fonts d'informació, i formes d'avaluació. Interessant la part sobre com fer treball de camp en geografia. Especialment indicat per a la formació secundària però amb idees molt útils, transferibles a l'educació primària.

CALAF, R. (1991): *L'ensenyament de la Geografía a l'escola*, Barcelona, Barcanova. Llibre de teoria amb exemples pràctics

CALAF, R.; SUÁREZ, M^aA. i MENÉNDEZ, R. (1997): *Aprender a enseñar geografía en la escuela primaria y secundaria*. Barcelona, Oikos-Tau. Exposició general dels punts bàsics de la didàctica específica de la geografia: objectius, conceptes, enfocaments metodològics, procediments, valors, treball de la cartografia, avaluació i planificació d'unitats didàctiques.

CAPEL, H. i MUNTAÑOLA, J. (1983) : *Activitats de la didàctica de l'entorn per als 8-12 anys*. Barcelona, Oikos-tau. Aportació pràctica sobre diferents maneres complementàries de treballar amb l'entorn immediat a l'escola, a través d'exercicis de reconeixement de símptomes, de diagnòstic i de prescripcions.

GARCÍA RUIZA, A.L. (1993): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona, Graó. Anàlisi sistemàtica del currículum de Ciències Socials i estudi de les referències disciplinars en el desenvolupament curricular

HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2002): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, Graó. Llibre que exposa sistemàticament la relació entre les ciències socials i el currículum des del punt de vista teòric i exposa també sistemàticament models procedimentals en geografia i història

HANNOUN, H. (1977) : *El niño conquista el medio*. Buenos Aires, Kapelusz. Llibre que tracta les diferents etapes per les què es desenvolupa el coneixement de l'entorn en els alumnes : espai viscut, espai percebut i espai concebut. Útil la sistematització de les diferents categories sobre l'aprenentatge de l'espai i el temps.

PUYOL, R; ESTÉBANEZ, J y MÉNDEZ, R. (1988): *Geografía Humana*. Madrid, Cátedra. Manual molt complet sobre els grans temes que preocupen la ciència geogràfica des de la seva vessant humana

SOUTO, X. (1998) : *Didáctica de la Geografía*. Barcelona, Ediciones del Serbal. Reflexions per a una nova didàctica de la Geografia en general amb plantejament dels principals problemes que es plantegen per al seu aprenentatge i amb alternatives modernes. De gran interès l'apartat dedicat en l'estudi del medi entre els 8 i els 12 anys.

TREPAT, C.A. i COMES, P. (2000): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Graó. Llibre de teoria bàsica amb nombrosos exemples i desenvolupament d'activitats per cicles

VILARRASA, A. i COLOMBO, F. (1987) : *Migjorn. Exercicis i representació de l'espai*. Barcelona, Graó. Llibre d'exercicis sobre orientació de l'espai organitzat per cicles

MORENO, A. i MARRRÓN, M^a J. (editores) (1995) : *Enseñar Geografía*. De la teoría a la práctica. Madrid, Síntesis. Exposició sistemàtica del paper de la Geografia en l'Educació (tan a Primària com a Secundària), de les diverses estratègies i recursos didàctics i de l'avaluació referida a la disciplina.

PIÑEIRO, M.R. (1998): La formación geográfica en la educación infantil y primaria. Revista ÍBER, vol. 16, abril, pàgs 75-82 Exposició dels trets més importants de l'ensenyament de la Geografia des dels 4 fins els 12 anys.

ARQUÉ, M. (1993): *Diccionari Geografia de Catalunya*. Barcelona, Barcanova. Diccionari molt complet de Geografia de Catalunya.

HIERNAUX, D. y LINDÓN, A. (Dir.) (2006) : *Tratado de Geografía Humana*. Anthropos, Barcelona. Completa visió sobre el balanç de diferents corrents epistemològics dins la Geografia tan en el temps passat, present i futur, en tendències emergents com són la vida quotidiana o el turisme.

Revista

BENEJAM, P. (1999) : "Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales". ÍBER, vol. 21, 5-12 pàgs. Una síntesi sobre la identificació dels conceptes clau que hi ha darrere de l'ensenyament de qualsevol tema o aconteixement social

Article

BENEJAM, P. (1996) : "La didáctica de la geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo". ÍBER, vol 9, 7-15 pàgs. El postmodernisme ha fet forat en la cultura actual occidental. Anàlisi de les seves implicacions en el camp de la Geografia i del seu ensenyament

PIÑEIRO PELETEIRO, M. del R. i CRUZ MELÓN, M^a (1996) : La formación geográfica en la educación infantil y primaria. Revista ÍBER, núm 16, abril, pàgs 75-83. Exposició dels trets més importants de l'ensenyament de la geografia dels 4 fins als 12 anys. Defensa que a la primera etapa (4-8 anys) es posen les bases del coneixement espacial que posteriorment cal aplicar al coneixement del paisatge.

SOUTO, Xosé Manuel (1996) : Nuevas fronteras de los contenidos geográficos. Revista ÍBER, núm 16, abril, pàgs 5-6. Plantejament general del contingut de la Geografia.

SOUTO, X. i RAMÍREZ, S. (1996): Enseñar geografía o educar geográficamente a las personas. Revista ÍBER, vol. 9, pàgs 15-27. Defensa que les activitats d'aprenentatge han d'incidir en les formes de construir el coneixement sobre l'espai geogràfic entès aquest com la integració de les dimensions subjectives (personal i mental) i territorials (organitzacions polítiques i medioambiental)

Pàgina web

CYBERGEO

<http://193.55.107.45/eurogeo2.htm> Revista electrònica de didàctica de la Geografia (en anglès i francès)

edu365

<http://www.edu365.com/primaria/muds/socials/index.htm> Nombrosos recursos per a l'estudi de la Geografia i la Història de Primària.

Educaguía

<http://www.educagua.com/Servicios/software/software.htm> Recursos de Ciències Socials per a cada curs d'Educació Primària.

<!--[if !supportLineBreakNewLine]-->

<!--[endif]-->

Educalia Primaria

http://www.educalia.org/index_edu1.html

Recursos educatius.

Educared **http://www.educared.net/Aprende/f_contenidos.htm**

Recursos educatius curriculars.

Géographie : sélection de sites web. **<http://soshg.free.fr/geographi.htm>** Índex de pàgines web en francès Permet trobar des de teoria didàctica de la Geografia fins a tot tipus der eursos cartogràfics i paisagístics.

Institut català de cartografia.

<http://www.icc.es> Dades i mapes divesos.

Institut català d'Estadística

<http://www.idescat.es>

Dades

Instituto Geográfico Nacional

<http://www.geoign.es>
Dades i mapes.

Instituto Nacional de Estadística

<http://www.ine.es>
Dades i mapes.

La Geografia

<http://www.xtec.es/%7Eaguiu1/socials/geo01.htm> Informa sobre la Geografia en general (concepte, habilitats, escoles geogràfiques i estat actual entre d'altres aspectes). Xarxa telemàtica de Catalunya.

<!--[if !supportLineBreakNewLine]-->

<!--[endif]-->

<http://scg.iec.cat/>

Societat catalana de Geografia Accés a tota mena d'informació i activitats que realitza aquesta societat a

l'entorn de la recerca i l'actualització de coneixements sobre la geografia catalana.

Text electrònic

Encarta.

CD-ROM, Microsoft, 2004 Biblioteca de consulta.

<http://www.ub.es/grad/infes/fitxaInfe.jsp>

acessao em 24/11/2008

Nom de l'assignatura: Didàctica de les Ciències Socials II

Codi de l'assignatura: 252011

Curs acadèmic: 2007-2008

Coordinació:

Departament: Dept. Didàctica de les Ciències Socials

Hores estimades de dedicació a l'assignatura

Factor hores/ECTS

10

Hores de treball dirigit	
Hores d'aprenentatge autònom	
Hores presencials	

Hores totals de treball de l'alumnat

0

Crèdits ECTS

0

Recomanacions

És altament recomanable haver cursat la Didàctica de les Ciències Socials-1

La part de teories de l'aprenentatge, disseny d'unitats de programació i avaluació de la matèria de Didàctica General.

Altres recomanacions

Per tal d'afavorir que l'alumnat assoleixi els objectius d'aquesta matèria es recomana:

1. Revisar i repasar els continguts de la Història en la programació actual de l'ESO i del Batxillerat.

2. Assistir regularment a classe talment que es faciliti la implicació personal en l'aprenentatge i la participació en les activitats en grup.
3. Exercitar hàbits continuats i sistemàtics per al treball intel·lectual. Aplicar -o aprendre'n si s'escau-estratègies de treball autònom.
4. L'ús continuat dels recursos de la matèria i dels materials proposats per aprendre el contingut de l'assignatura.
5. El seguiment de les activitats pràctiques com a mitjà d'aprofundiment en el domini dels procediments i habilitats bàsiques de la Història i de la seva Didàctica, sistema per aprofundir en els coneixements teòrics de la matèria.
6. L'assistència a les tutories previstes sempre que es consideri necessari per a la bona marxa de l'aprenentatge personal. És aconsellable, almenys una visita al semestre al professor/a de la matèria.

Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Referits a habilitats, destreses

1. Identificar, establir i relacionar els nuclis conceptuals que defineixen la Didàctica i l'epistemologia de la Història.
2. Identificar en el currículum de Geografia i Història de l'etapa d'Educació Primària els continguts, procediments i criteris d'avaluació de la Història i exposar-ne els trets més rellevants.
3. Analitzar programacions per cicles de la Història al llarg de l'etapa d'Educació Primària
4. Exposar el procés de la conceptualització del temps en general i del temps històric en particular (successió, simultaneïtat, durada i ritme) entre els 6 i els 12 anys.
5. Exposar i aplicar els principals procediments de la Història (aplicació de categories temporals i de temps històric, lectura i elaboració de representacions del temps històric, identificació, ús i procés de fonts primàries i secundàries, ús i aplicació de vocabulari específic de la Història, identificació de causes, motius i

conseqüències, ús de la empatia, identificació de continuïtats i canvis, similituds i diferències, comunicació de resultats del coneixement històric)

6. Identificar, classificar i elaborar tipologies d'activitats d'aprenentatge per a l'ensenyament de la Història.
7. Identificar, exposar i elaborar activitats d'avaluació inicial, formativa i sumativa d'acord amb algun tipus de programació de la Història a l'etapa de Primària.
8. Elaborar unitats didàctiques i unitats de programació de contingut històric.
9. Reflexionar sobre l'educació en valors des dels continguts històrics

Blocs temàtics de l'assignatura

- 1. Didàctica i Història: nuclis conceptuals, plantejament general i revisió de les teories de l'aprenentatge.**
- 2. El currículum d'Història dins de l'àrea "Medi Social i Cultural" a l'etapa de Primària**
- 3. Conceptualització del temps i procediments de la Història**
- 4. Programació, estratègies d'aprenentatge i avaluació de la Història**

Metodologia i organització general de l'assignatura

Les sessions teòriques de la matèria s'impartiran tot combinant el mètode per recepció amb el mètode de descobriment induït, a través de textos, gràfics, mapes i altres fonts d'informació i amb diferents formes organitzatives de treball: individual o en grup. Es procurarà mantenir una interacció oral i escrita amb l'alumnat. A les sessions pràctiques se seguirà una metodologia d'anàlisi de materials curriculars, de situacions d'aula, d'elaboració, gestió i anàlisi d'activitats d'aprenentatge. S'inclouran sortides d'observació directa o de treball de camp.

Avaluació acreditativa dels aprenentatges de l'assignatura

Les sessions teòriques de la matèria s'impartiran tot combinant el mètode per recepció amb el mètode de descobriment induït, a través de textos, gràfics, mapes i altres fonts d'informació i amb diferents formes organitzatives de treball: individual o en grup. Es procurarà mantenir una interacció oral i escrita amb l'alumnat. Amb un valor del 50 %.

A les sessions pràctiques se seguirà una metodologia d'anàlisi de materials curriculars, de situacions d'aula, d'elaboració, gestió i anàlisi d'activitats d'aprenentatge. Amb un valor del 30 %.

S'inclouran sortides d'observació directa o de treball de camp. Amb un valor del 20 %.

<http://www.ub.es/grad/infes/fitxaInfe.jsp>

acessado em 24/11/2008.



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Didàctica de la Història

Facultat de Geografia i Història

Horari: dilluns i dimars de 8 a 9'30

Professor: Dr. Joaquim Prats

Departament de Didàctica de les Ciències Socials

Edifici de Llevant

Campus Mundet

Tf. 93.403.50 93

E-mail: jprats@ub.edu

OBJECTIUS

- Proporcionar eines per ensenyar adequadament la història.
- Descobrir què és allò que més importa en l'ensenyament i aprenentatge de la història.
- Transmetre entusiasme per la tasca d'ensenyar la història.
- Aprendre a elaborar una unitat didàctica. Identificar, establir i relacionar els nuclis conceptuals que defineixen la Didàctica i l'epistemologia de la Història.
- Exposar el procés de la conceptualització del temps en general i del temps històric en particular (successió, simultaneïtat, durada i ritme) entre els 12 i els 18 anys.
- Exposar i aplicar els principals procediments de la Història (aplicació de categories temporals i de temps històric, lectura i elaboració de representacions del temps històric, identificació, ús i procés de fonts primàries i secundàries, ús i aplicació de vocabulari específic de la Història, identificació de causes, motius i conseqüències, ús de la empatia, identificació de continuïtats i canvis, similituds i diferències, comunicació de resultats del coneixement històric)
- Identificar, classificar i elaborar tipologies d'activitats d'aprenentatge per a l'ensenyament de la Història.
- Elaborar unitats didàctiques i unitats de programació de contingut històric.

PROGRAMA

1. Quina mena d'història volem ensenyar?

- a. Es possible ensenyar història als nens. Dificultats per a l'ensenyament de la història
- b. Finalitats de l'ensenyament de la història
- c. El currículum d'Història dins de l'àrea "Coneixement del medi social i cultural" a l'etapa de Primària

2. En quin marc podem ensenyar?

- Hem d'ensenyar d'acord amb les capacitats i atenent les necessitats.
- Els infants han canviat.
- La ofensiva postmodernista contra les ciències socials

3. Com ho podem fer?

- Per què aprenem les coses?
- La història i les necessitats dels nois i noies.
- Del passat sols en resten objectes, restes, relats i imatges.
- Programació, estratègies d'aprenentatge i avaluació de la Història

4. Quins instruments tenim a l'abast?

- Cerquem les fonts primàries.
- Ensenyem amb els objectes.
- Ensenyem amb documents.
- Ensenyem amb els testimonis.
- Ensenyem amb les imatges
- Ensenyem amb el patrimoni.

5. Preparar una unitat per ensenyar història

- Models, recursos i tècniques

RECOMANACIONS

És molt recomanable haver cursat la Didàctica de les Ciències Socials-1

La part de teories de l'aprenentatge, disseny d'unitats de programació i avaluació de la matèria de Didàctica General. Per tal d'afavorir que l'alumnat assoleixi els objectius d'aquesta matèria es recomana:

1. Revisar i repassar els continguts de la Història en la programació actual de l'ESO i del Batxillerat.
2. Assistir regularment a classe talment que es faciliti la implicació personal en l'aprenentatge i la participació en les activitats en grup.
3. Exercitar hàbits continuats i sistemàtics per al treball intel·lectual. Aplicar —o aprendre'n si s'escau—estratègies de treball autònom.
4. L'ús continuat dels recursos de la matèria i dels materials proposats per aprendre el contingut de l'assignatura.
5. El seguiment de les activitats pràctiques com a mitjà d'aprofundiment en el domini dels

procediments i habilitats bàsiques de la Història i de la seva Didàctica, sistema per aprofundir en els coneixements teòrics de la matèria.

6. L'assistència a les tutories previstes sempre que es consideri necessari per a la bona marxa de l'aprenentatge personal. És aconsellable, almenys una visita al semestre al professor/a de la matèria.

QUÈ PODEM FER PER PREPARAR L'ASSIGNATURA?

- Llegir la bibliografia.
- Preparar una unitat didàctica.
- Es poden fer recorreguts per conèixer els recursos didàctics del país.

COM S'AVALUARÀ L'ASSIGNATURA?

- Per avaluar la matèria s'haurien de tenir present totes les activitats que de forma controlada s'han portat a terme. Per exemple: si s'ha llegit material bibliogràfic i s'ha comentat amb el professor o a classe, fer resums de lectures etc. (15 % de la qualificació).
- L'elaboració d'un Projecte de Curs. Es tracta de fer un treball d'Innovació didàctica. És condició necessària perquè l'alumnat pugui ser avaluat (65 % del total de la qualificació).
- Mitjançant un examen optatiu sobre la base d'allò que s'ha fet en el Projecte de Curs (20 % del total de la qualificació). Si no es fa el examen no es podrà obtenir la màxima qualificació.

QUÈ ES EL PROJECTE DE CURS?

Aquest curs pretén ser un instrument per aconseguir una finalitat: aprendre a elaborar una unitat didàctica. Per tant, el resultat del curs ha de ser preparar un treball d'orientació practica.

Es tracta de construir, **al llarg de tot el curs**, un projecte coherent per ensenyar història als nens. Els projectes d'aquest curs 2007-2008 han d'adequar-se a les següents temàtiques:

- Projecte didàctic per ensenyar Història antiga o medieval fent servir gran varietat de recursos materials informàtics i multimèdia, documents, imatges, objectes o edificis.

Per elaborar aquest projecte cal fer els següents passos:

- Pensar la temàtica.
- Fer-ne un esquema – sumari previ--.
- Ensenyar l'esquema amb el professor i discutir-lo.
- Cercar les fonts i la metodologia de treball.
- Escriure el projecte
- Ensenyar el material al professor abans del lliurament definitiu.
- Respondre per escrit les qüestions que sobre el projecte elaborat es plantegin a l'examen.
